



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE - Mestrado**

NORMA GONZAGA DE MATOS

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Salvador
2014

NORMA GONZAGA DE MATOS

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Dr. Haenz Gutierrez Quintana
Coorientador: Dr. Penildon Silva Filho

2014

Matos, Norma Gonzaga de

M433 A universidade aberta do Brasil na Bahia: educação a distância e a formação de professores / Norma Gonzaga de Matos.- Salvador, 2014.

145 f. il.

Orientador: Prof. Dr Haenz Gutierrez Quintana

Co-Orientador: Penildon Silva Filho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

1.Universidade Aberta – Brasil. 2.Educação a Distância.3.Ensino Superior. 4.Professores – Formação – Brasil. I.Quintana, Haenz Gutierrez. II. Silva Filho, Penildon. III. Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. IV. Universidade Federal da Bahia.V.Título.

CDU 371.13

NORMA GONZAGA DE MATOS

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de novembro de 2014.

Banca Examinadora

Maria Carolina Santos de Souza _____
Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Araci Hack Catapan _____
Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Catarina

Paulo de Arruda Penteadó Filho _____
Doutorado em City and Regional Planning pela Cornell University
Universidade Federal da Bahia

Aos meus pais, em memória.

Para Edgard.
Pelo apoio,
pelo amor
e pela parceria na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que trabalharam na implementação da Universidade Aberta do Brasil na Bahia, tornando real esta política pública no nosso Estado e permitindo, assim, a realização deste estudo.

Mais especificamente, agradeço aos que contribuíram para a realização desta pesquisa disponibilizando documentos, informações ou com pertinentes sugestões de fonte ou de abordagem. Entre estas pessoas, estão Naiara Soledade, Silvar Ribeiro, Elisângela Oliveira, Liane Amorim, Deusvaldo Almeida, Lanara Souza, Renê Silva, Ilma Cabral.

Em especial, agradeço ao meu orientador Haenz Gutierrez, por me mostrar o melhor caminho dentre as inúmeras trilhas, durante todo este estudo e ao meu coorientador e amigo, Penildon Filho, por me fazer ver a dimensão, o alcance e os limites desta pesquisa.

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura
que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

...

Maior que o infinito é a encomenda.

Manoel de Barros, em Uma didática da Invenção

MATOS. Norma Gonzaga de. A Universidade Aberta do Brasil na Bahia: educação a distância e a formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

O presente estudo propõe-se a discutir a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Estado da Bahia, uma política pública do governo federal brasileiro, voltada à democratização do acesso ao ensino público superior através da modalidade a distância. Para isso, buscou-se acessar toda forma possível de documentos elaborados e disponibilizados pelos entes envolvidos na estruturação da UAB no Estado da Bahia, quais sejam as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, que trabalharam de forma consorciada e colaborativa, os governos municipais e governo estadual, através da Secretaria da Educação, aqui representada pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT. Também, foram aplicados questionários aos representantes destes entes, a fim de se obterem maiores e mais atualizadas informações sobre a situação da UAB após os seus primeiros anos no Estado. Como resultados, foi possível depreender que, após a conclusão das primeiras turmas de Licenciatura, a UAB na Bahia, constituiu-se numa das alternativas de acesso ao ensino superior, mais especificamente para a formação de docentes em exercício, absorvendo para si uma parcela de responsabilidade na solução de um problema há anos existente no estado; a existência de professores da educação básica em efetivo exercício da docência e que não possuem a formação superior em Licenciatura, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, percebeu-se a necessidade da elaboração conjunta de um plano de formação docente para o Estado da Bahia que possibilite a solução de dificuldades operacionais como a estrutura física dos polos de apoio presencial, o provimento das condições necessárias para que docentes possam efetivamente se dedicar aos cursos e ainda a ampliação das ofertas de vagas em todo o estado, em especial nos polos que apresentam maior demanda e/ou maior distância dos campi universitários presenciais já existentes.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação a distância.

Ensino Superior. Formação de professores.

MATOS. Norma Gonzaga. The Open University of Bahia in Brazil: distance education and teacher training. 2014. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies about the University) - Institute of Humanities, Arts and Sciences Teacher Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

The research in question, the kind of bibliographic and documental, it is proposed to discuss the implementation of a public policy aimed at democratizing access to public higher education implemented at distance and established by the Brazilian federal government, called the Open University of Brazil - UAB . For this, we sought to access every possible form of documents produced and made available by entities involved in the structuring of UAB in the state of Bahia, which are Public Institutions of Higher Education - IPES, who worked consortial and collaborative way, municipal governments and state government, through the Department of Education, represented here by the Institute Teixeira - IAT. In addition to this research methodology, questionnaires also sought to apply to the representatives of these entities, in order to obtain larger and more updated information on the situation of UAB after its first year in this State. As a result, it was possible to conclude that, after completion of the first classes of degree, UAB was formed in Bahia, one of the alternatives for access to higher education, specifically for training teachers in effective, absorbing a portion for themselves responsibility to solve a problem for years existing in the state; the existence of basic education teachers on effective exercise of teaching and do not have a degree in higher education, as recommended by the Law of Directives and Bases of National Education. In addition, we realized the need for joint development of a plan of teacher training for the State of Bahia that enables the solution of operational difficulties as the physical structure of the poles of classroom support, the provision of the necessary conditions so that teachers can effectively devote to courses and even enlargement of offers of places throughout the state, especially in centers with higher demand and / or greater distance from existing classroom college campuses.

Keywords: Open University of Brazil. Distance education. Higher Education. Teacher training.

LISTA DE BREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APLB – Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

FORPROF – Fórum de Apoio à Formação Docente

GT – Grupo de Trabalho

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IES – Instituições de Ensino Superior

IFBA - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBAIANO - Instituto Federal Baiano

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PARFOR – Plano de Ações Articulada da Formação de Professores

SEC – Secretaria Estadual da Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste baiano

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Instituições e Documentos Governamentais	21
Figura 1	Linha de tempo da UAB	57
Figura 2	Polos UAB aprovados no Brasil	63
Figura 3	Polos UAB na Bahia em 2009	80
Quadro 2	Situação de operação dos polos baianos	83
Quadro 3	Polos UAB baianos e sua abrangência de atendimento	84
Figura 4	Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia	87
Figura 5	Planejamento das ofertas por modalidade, Bahia, 2008	91
Quadro 4	Cursos por IPES e alunos ativos	96
Figura 6	Cursos ofertados pela UAB na Bahia até 2014	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2011	39
Tabela 2	Demanda por disciplina e dependência administrativa, Bahia - 2008	88
Tabela 3	Oferta a distância, por disciplina, Bahia - 2008	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	19
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR	25
2.1 Conceituações de política e de política pública	25
2.2 Políticas públicas para a educação superior - Apontamentos sobre universidade pública no Brasil	28
2.3 As recentes Políticas Públicas para a formação dos docentes brasileiros: programas, projetos e ações	35
2.4 Políticas de Educação Superior a Distância no Brasil	37
3. Educação a Distância	43
3.1 Sobre conceitos e história da EAD	43
3.2 A Regulação da Educação a Distância no Brasil	47
3.3 Função social da Educação Superior a Distância	49
4. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB	53
4.1 Conceito e Histórico do sistema UAB	53
4.2 A UAB na Bahia – Implantação	58
4.2.1 O começo: articulações entre IPES, Governo Federal e Governos estadual e municipais	58
4.2.2 O consórcio Bahia e a articulação entre IPES e Mantenedores de Polos	64
4.2.3 O Fórum de Apoio à Formação Docente na Bahia: a busca pela democratização da tomada de decisões	66
4.2.4 Os Polos de Apoio Presencial na Bahia: processos de aprovação e implantação	78

4.2.5 A UAB e a missão de formar professores em exercício das redes públicas baianas - Demanda por formação superior na Bahia e por formação inicial e continuada de professores	86
4.2.6 O processo de implementação do sistema UAB – as dificuldades e as soluções encontradas até 2014	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	113
ANEXO A - Projeto arquitetônico do POLO	119
ANEXO B - Minuta do Plano Estadual de Formação de Professores	124
ANEXO C - E-mail Penildon Silva Filho	135
ANEXO D - Questionário IPES	137
ANEXO E - Questionário gestores IAT	140
ANEXO F - Questionário Mantenedor	144

INTRODUÇÃO

Inúmeras ações, projetos e programas foram implementadas na história recente da educação brasileira, seja na forma de leis ou de transformações metodológicas em todos os níveis da educação, com a intenção de permitir maior acesso, alcance, acompanhamento e avaliação das políticas públicas para o setor. Mais especificamente na esfera pública, as transformações implementadas têm buscado, de forma mais contundente, a democratização e a universalização do acesso à educação para a população brasileira, primeiro ao Ensino Médio e, mais recentemente, à educação Superior.

Tais ações, especialmente as mais atuais, promoveram importante inserção das classes populares, historicamente excluídas da educação formal, nas universidades brasileiras. Como exemplos de esforços para tal inserção, podem ser citadas políticas públicas recentes como o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 através da Lei nº 11.096/2005; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado a partir da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado em 2008 através do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 e popularizado entre os estudantes em 2004, quando da vinculação de bolsas para Instituições de Ensino Superior Privadas às notas obtidas no exame, além das Cotas para alunos oriundos de escolas públicas, implementada através da Lei nº 12.711/2012, seguidas pelas Cotas raciais, para alunos que se declararem negros, praticadas por diversas universidades públicas brasileiras.

Os esforços para a inserção de mais brasileiros na universidade exigiu, no processo de planejamento e execução das políticas públicas, que se buscasse promover uma homogeneidade de oportunidades, num movimento oposto ao que, ao longo dos anos, promoveu a concentração de campi universitários sempre nos grandes centros e o privilégio do acesso às Universidades Públicas prioritariamente para os filhos e filhas das classes sociais que detivessem algum poder político ou econômico, o que levou à exclusão de uma grande parcela da

população jovem do ensino superior. A percepção de que uma política pública necessita promover o bem público, e que *“um processo que cristaliza desigualdades sociais [...] não será visto como um bem público”* (Heidemann, 2009), é um dos pressupostos que conduziram a algumas políticas de ampliação de vagas e democratização do acesso, por exemplo.

Aqui, é necessário inserir as políticas que possibilitaram a ampliação da Educação Superior a Distância como uma das estratégias que, em conjunto com as já citadas anteriormente, concretizam-se como políticas públicas que visam a expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior. Nesse contexto, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A pesquisa em tela versa sobre esta política pública, mais especificamente a sua fase de implementação no estado da Bahia.

Portanto, se pretende expor, através dos resultados da pesquisa documental e bibliográfica, o que se pôde observar em relação a todo o processo de articulação, discussão, adesões realizações e dificuldades do processo de gestão desta política pública no Estado da Bahia, o que se iniciou no ano de 2006 e que continua até os dias atuais. A motivação para esta pesquisa reside em alguns fatores, sendo um deles o fato de a pesquisadora ter participado de parte deste processo, tendo atuado entre os anos de 2006 e 2011 como uma das gestoras responsáveis, como parte da equipe da Secretaria da Educação da Bahia, pela estruturação dos primeiros elementos constituintes da UAB, tais como os polos de apoio presencial

Uma outra motivação está na compreensão da dimensão histórica, social e política de uma política que surge como instrumento para romper com a lógica usual instituída no país quando se trata de educação superior, qual seja a de se investir em centros urbanos sempre, inserindo nestes locais os campi universitários e estimulando-se assim a criação de toda a estrutura necessária em torno destes para promover o acesso ao ensino superior, como bibliotecas e serviços. No caso da UAB, o que está explícito desde a sua criação é a determinação de que os polos seriam interiorizados, de que os que antes não

tinham possibilidade de cursar a universidade, agora seria beneficiados pela da educação a distância.

Além disso, outro fator motivador para a pesquisa foi o fato de ser a UAB uma política que se propõe formar docentes da rede pública em exercício. No interior de inúmeros estados brasileiros há professores leigos e professores sem licenciatura em efetiva docência, o que acontece em muitos casos devido à completa inexistência de professores formados residentes nestes locais. Compreende-se que a UAB, ao ofertar cursos na modalidade a distância e ao ter como prioridade a formação de docentes, poderia ter a capilaridade necessária para contribuir com a solução deste impasse, na medida em que docentes não-licenciados passariam a ter acesso ao ensino superior nos polos de apoio presencial instalados próximos a si.

O trabalho de pesquisa aqui exposto está dividido em 5 capítulos. O primeiro apresenta os métodos e procedimentos da pesquisa. No segundo, busca, preliminarmente, conceituar política pública, e faz um apanhado das políticas para a educação superior no Brasil. O capítulo traz ainda uma breve discussão sobre a universidade pública no Brasil, historiando algumas políticas para o setor, fazendo um apanhado da legislação vigente e das ações que delas decorreram. Depois, faz um apanhado das políticas públicas para a formação de docentes da educação básica brasileira e insere aqui a discussão sobre as políticas específicas para a educação superior a distância.

O terceiro capítulo do estudo discorre especificamente sobre a educação a distância, trazendo conceitos importantes para a compreensão desta modalidade e historiando as ações em EAD no Brasil. Em seguida, discute a regulação da educação a distância no Brasil e a função social da educação a distância, o que afinal permeia todo este estudo.

O quarto capítulo insere a discussão sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, conceituando-o e historiando a sua criação, sua concepção estruturada num modelo consorciado e concretizado através de polos de apoio presenciais. Depois, vincula esta política à demanda por formação de professores da rede pública, colocando a UAB como meio de atender a esta

demanda específica, como determinou o MEC e a Capes. Discute as articulações entre o Governo Federal e as IPES para concretização dos cursos, além de problematizar as atuações do Consórcio de Universidades, do Fórum de Apoio à Formação Docente – Forprof, os processos de aprovação e estruturação dos polos, a demanda por formação docente na Bahia e a formação de professores em exercício. Por fim, discute ainda o processo de implementação da UAB a partir das dificuldades e das soluções encontradas para transpô-las.

O trabalho é concluído com as considerações finais e recomendações.

1. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O percurso entre a elaboração do projeto de pesquisa apresentado em 2011 e o início do levantamento de dados, que abrangeu uma pesquisa documental e bibliográfica, a releitura de outros trabalhos e uma revisão da produção teórica sobre a Educação a Distância e, mais detalhadamente dos trabalhos que se relacionam à UAB, conduziu à necessidade de alguns ajustes no percurso investigativo, o principal deles, a ampliação do espaço temporal da investigação.

O objetivo principal da pesquisa, apresentado à UFBA no Projeto de Pesquisa aprovado no ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, permanece inalterado, qual seja o de “Descrever e analisar o processo de adesão e de implantação do sistema UAB pelo Governo do Estado da Bahia no período de 2007 a 2011”. Contudo, com a investigação e a prospecção de documentos, dados, resultado de dados obtidos através de questionários, textos pré-existentes, dissertações e dados primários circunscritos ao período inicialmente planejado, revelou-se que o intervalo de tempo definido seria insuficiente para dar conta da adequada solução que traduzisse o mais completamente possível a trajetória de implantação da UAB na Bahia.

Foi necessário, portanto, ir além dos momentos primordiais da UAB na Bahia, dos momentos iniciais de sua implantação e planejamento, especialmente por tratar-se de política pública muito recente, por conta da amplitude de seus projetos e ações, por fim, pela constatação de que estaria incompleta a leitura e a interpretação do fenômeno em estudo caso permanecesse delimitado entre os anos 2007 e 2011. Destarte, definiu-se pela ampliação, em alguns anos o período de análise da execução daquela política pública.

Dessa forma, tornou-se imperioso trazer os estudos e a pesquisa até os últimos anos, mais especificamente até 2014, para uma melhor investigação e análise do modelo de implantação da UAB na Bahia. Como resultado já esperado

dessa correção de rumo, houve, concomitantemente, a expansão da base de dados, dos documentos e do conjunto de dados correspondentes, já que em uma pesquisa documental pode-se encontrar dados em “[...] documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...] em todo vestígio deixado pelo homem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166), contribuindo para a compreensão e solução do problema que inaugura e estabelece a gênese da pesquisa, “Como se deu o processo de implementação da UAB na Bahia?”

O estudo realizado, definido a partir da formulação do problema, sobre o fenômeno da Educação a Distância (EAD) envolveu políticas públicas, universidades e a formação de professores. Ao se considerar os objetivos da pesquisa, pode-se defini-la como sendo uma pesquisa explicativa, já que, tem como objetivo “[...] central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade [...]” (GIL, 2002, p. 42).

Contudo, se os critérios para a definição do modelo de pesquisa a ser utilizado, forem os procedimentos técnicos de investigação, então, a pesquisa pode ser classificada, ainda segundo Gil (2002), como bibliográfica e documental. Isso significa que serão utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, principalmente quando da busca por informações que tratem de aspectos fundamentais para o estudo proposto. Uma pesquisa bibliográfica:

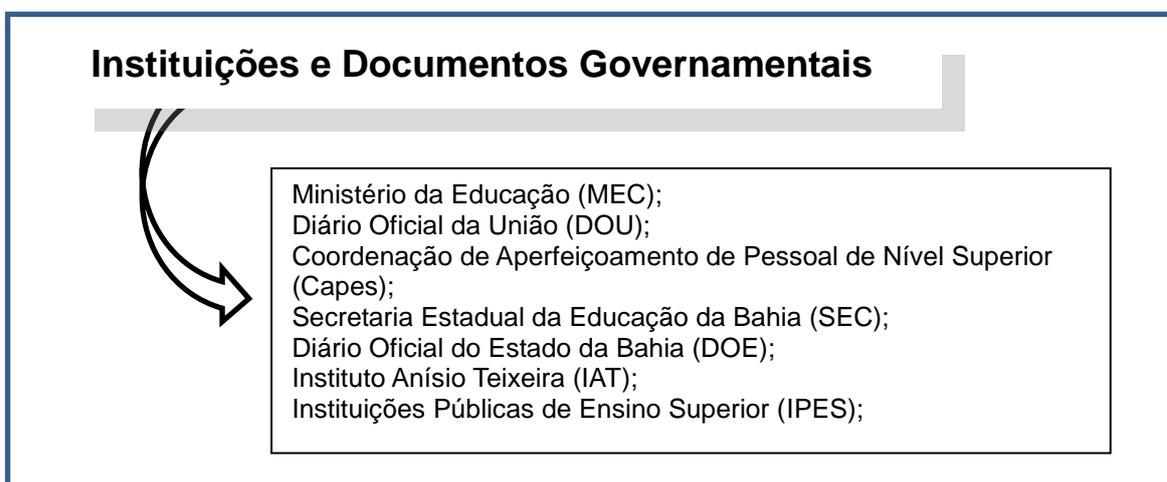
[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Considerando-se a diversidade de fontes bibliográficas, a pesquisadora fez uso sistemático das fontes que constituem a literatura pertinente ao tema em análise e simultaneamente às publicações em periódicos científicos. Cabe ratificar a natureza da investigação, ou seja, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica com variadas fontes de informação e instrumentos

de pesquisa.

As fontes documentais foram, por se tratar de uma política pública, essencialmente as de órgãos públicos vinculados direta ou indiretamente à UAB. Essas fontes mostraram-se propícias ao desenvolvimento da investigação, já que, “[...] as publicações de organismos que definem orientações, anunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166), favorecem o levantamento de documentos, anais, atas, decretos, leis e pareceres sobre o fenômeno em estudo e, que por sua própria natureza pública têm como princípio a publicização dos atos administrativos e das ações correspondentes. Não menos importante é o fato de que essas fontes, e os dados delas obtidos, em geral prezam pela legalidade, legitimidade e veracidade. O Quadro 3 apresenta pictoricamente os principais organismos governamentais que serviram de fonte de informações para a investigação.

Quadro 1 – Fontes de informações de natureza documental



Fonte: Pesquisa documental da pesquisadora

No espectro de fontes de dados e informações à disposição da investigação está, também, o conjunto de sujeitos que atuam, ou atuaram, na implantação da UAB na Bahia. A despeito de se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, é preciso considerar que “A importância dos documentos nas

pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168). Assim, foram utilizados questionários, anexos E, F, G, para o levantamento de informações e dados junto ao conjunto de pessoas, população, que realizaram ações e projetos para implantação do Programa UAB na Bahia. Esses sujeitos “[...] se mostraram frequentemente a fonte melhor adaptada às necessidades [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168), da pesquisa e à pesquisadora. Na análise qualitativa dos dados, foram realizados procedimentos de análise de conteúdos.

Assim, torna-se necessário definir o percurso metodológico que permitiu a obtenção dos dados dos sujeitos que contribuíram para a implantação da UAB na Bahia. Desde já fica evidente que nessa etapa da pesquisa foi imprescindível a utilização das técnicas de estatística descritivas aplicadas a variáveis qualitativas que resultam em medidas de frequência e frequência relativa, usualmente visualizadas e transcritas em tabelas e gráficos.

Inicialmente cabe definir a população dos sujeitos que contribuíram para a implantação da UAB na Bahia e a amostra retirada dessa população. A população que interessa à pesquisadora é o conjunto de sujeitos que atuam ou atuaram na implantação da UAB na Bahia entre 2007 e 2014. Esses agentes públicos pertenciam, ou pertencem, a instituições públicas, ver Quadro 1, que estão vinculadas ao programa, projetos e ações da UAB no Brasil: Governo Federal; na Bahia: Governo Estadual; nos Governos Municipais: Secretarias Municipais de Educação. Nominalmente, pode-se destacar: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC); Instituto Anísio Teixeira (IAT); Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Evidente que não seria factível aplicar os questionários Anexos E, F e G, a todo o escopo da população de agentes públicos que pertenciam, ou pertencem, a instituições públicas (ver Quadro 1), que conduziram o programa UAB, seus projetos e ações a partir do Governo Federal com foco na Bahia, no caso o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Já na Bahia, contribuíram com a pesquisa

os agentes públicos que atuam ou atuaram na Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC), Instituto Anísio Teixeira (IAT); Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Portanto, para tornar exequível a obtenção das informações dos agentes públicos que atuam diretamente no Programa UAB foi preciso definir um recorte a partir da população alvo. É importante destacar que ao se optar por um subconjunto da população, a intenção precedia a ação da escolha.

Para garantir a consecução dos objetivos da pesquisa os agentes públicos escolhidos teriam que contribuir com relatos das ações que foram determinantes para a implantação da UAB na Bahia. A opção metodológica foi por uma amostra não-probabilista e, dentro de todas as suas possibilidades a amostra típica onde a pesquisadora “[...] seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta [...]” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 170).

Foram escolhidos, portanto, 28 (vinte e oito) agentes públicos para que respondessem aos questionários em função de sua posição dentro do Programa UAB para a Bahia. O testemunho (técnica de observação utilizada), dos agentes públicos que passaram a compor a amostra típica, colhido nos respectivos questionários, já que [...] uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação consiste em colher os depoimentos de pessoas que detêm essa informação [...]” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 182)

Colhidos os depoimentos, foi realizada a etapa de organização e tratamento das informações obtidas. A pesquisadora utilizou a técnica de análise de conteúdo pois “[...] pode se aplicar a grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação [...]” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 214).

As respostas foram agrupadas utilizando-se o recorte de conteúdos em temas, [...] em fragmentos que correspondem cada um a uma ideia particular, quer se trate de um conceito [...], ou que traduzem uma relação entre tais conceitos” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 217). Esse tratamento levou à necessidade de

agrupar-se os diversos dizeres em categorias. Na análise de conteúdo foram constituídas, para o ordenamento das informações, as seguintes categorias analíticas, “[...] rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 219).

As categorias analíticas são as seguintes:

1. Polo;
2. Ofertas;
3. Acesso e permanência.

As categorias foram definidas utilizando-se o modelo misto, “A construção de uma grade mista começa, pois, com a definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos [...]” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 222) da pesquisadora. Os resultados foram sendo comparados com o modelo previsto na política pública que constitui o programa UAB, possibilitando a análise de como se deu a implantação da UAB na Bahia. Os resultados da análise de conteúdos foram apresentados ao longo do capítulo “O Sistema Universidade Aberta do Brasil”.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Conceituações de política pública

Comumente, compreende-se como política pública o que é feito ou concebido pela administração pública em busca do bem comum dos cidadãos inseridos em uma determinada sociedade que se compõe de governo e governados, que além disso, possui metas, que aloque valores para toda a sociedade, que seja projetado com valores e práticas (Heidemann, 2009, p. 29). A literatura que versa sobre a questão traz nas suas teses algumas diferentes compreensões sobre as políticas públicas. Não se tem aqui a intenção de esgotar o tema, mas de se apreender e utilizar, partindo dessa polissemia e sob a ótica de alguns teóricos de áreas como a Administração, da Educação e da Economia, uma conceituação que dê conta das questões relacionadas à educação pública superior brasileira.

Uma das questões que surgem quando se pensa em política pública no Brasil diz respeito aos limites, muitas vezes na história brasileira atenuados, entre o que é público e o privado. Tal compreensão é exposta por Lélis e Silva (2010, p. 70-73), quando afirmam que a partir da expansão do Capitalismo e do crescimento dos grandes grupos empresariais, os Estados nacionais perdem seu *status* para tornarem-se “Estados Restritos”, à medida em que tais grupos agregam em torno de si diversas formas de poder, tornando-se assim o que se chama de “Estado Amplo”. Nesse processo, a estrutura anteriormente denominada Estado Nacional passa a exercer papel mais burocrático do que efetivamente condutor dos caminhos a serem trilhados pelo governo. Assim, e amparados em geral por sucessivos governos neoliberais, o “Estado Restrito” perde progressivamente soberania à medida que se inserem nos processos públicos administrativos instituições privadas e de Terceiro Setor, que apresentam-se como alternativa à lentidão, ineficiência ou burocracia estatal vigente.

No entanto, a percepção de que as políticas públicas necessariamente não

precisam ser governamentais, podendo ser geridas e impulsionadas por setores alheios ao governo, está clara em Heidemann (2009, p. 31), quando considera que “uma associação de moradores, por exemplo, pode perfeitamente realizar em “serviço público local” movida pelo seu senso de bem comum e sem contar com o auxílio de uma instância governamental superior ou distante.” O autor considera que Organizações Não Governamentais (ONG) e outras entidades enquadradas no grupo de instituições do terceiro setor também podem ser agentes realizadores de políticas públicas e exclui tais instituições do que denomina “setor empresarial de mercado”, atribuindo-lhes o *status* de “agentes de políticas públicas”.

Já Lélis e Silva (2010, p. 73) consideram que - partindo da ideia da compartimentalização da sociedade em setores - a saber, um primeiro setor, que englobaria toda a estrutura estatal, um segundo, formado pelo mercado e um terceiro, formado pelos que praticam políticas públicas não-estatais – este terceiro setor desenvolveria o que a autora denomina de ações “público-privadas”. Para ela, tal compreensão da sociedade, em setores, personifica o estado e a sociedade civil, não considera a importância da história da Sociedade Civil e a vincula, para existir, à ocorrência do que se denomina ONG. Nesse sentido, as ONG não estariam realizando, exatamente, políticas públicas, movidas apenas por interesses públicos e pelo bem estar da população, mas também pela promoção de lucro para empresas, configurando o que se denomina *marketing* social, através da filantropia social.

Por outro lado, Cunha e Cunha consideram políticas públicas aquelas que são criadas pelo Estado como “[...] resposta às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.”(2008, p. 12). Assim, as autoras compreendem a política pública como direito social de uma comunidade, como bem coletivo que deve ser elaborado e executado a partir dos anseios do povo e que deve atender às suas necessidades. Esta abordagem coloca o Estado como formulador destas políticas e como mais importante esfera no atendimento das necessidades sociais da população.

As autoras discutem ainda a importância da inserção dos diversos atores sociais que compreendem a sociedade civil na formulação destas políticas, na medida em que estes representam os interesses da coletividade, sendo que esta se mobiliza na intenção de interferir nas ações do Estado e de regulamentar direitos coletivos para o bem da coletividade. (CUNHA E CUNHA, 2008, p. 15) Nesse sentido, políticas públicas, “particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 9)

Ainda de acordo com Heidemann (2009, p. 30), merecem referência os conceitos de “política de Estado” e “política social” que precisam ser discutidos. A primeira, teria um caráter estável e inflexível. Nesse caso, todos os governos de um Estado seriam obrigados a implementá-la, independente do momento histórico e do mandato eletivo dos grupos que se alternam no poder. Para ele, “a noção de política de Estado difere um pouco do conceito de política pública, pois se limita aos valores consagrados pela Constituição”. No caso da segunda, a política social, pode-se concebê-la como política proposta e realizada para setores da sociedade específicos, para atender demandas exclusivas de cada setor, como por exemplo, as políticas para a Educação, para a Saúde, para o Transporte, etc.

No caso em tela neste trabalho, estuda-se uma política pública para a Educação Superior (a Universidade Aberta do Brasil), mais especificamente para formação de professores, implementada pelo Governo Federal, que partiu de uma demanda específica para o setor – aqui, a Educação, e que se fez necessária devido ao enorme deficit de formação de professores da educação básica em exercício na rede pública do país. Devido a tais características da UAB, e da indissociabilidade desta política, tal como se apresenta, às ações do governo, optou-se aqui por uma abordagem de política pública que levasse em conta a ação governamental como ponto de partida para a realização daquela, na medida em que “a política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer” (DIE, Thomas apud Heidemann. 2009, p. 30)

2.2 Políticas públicas para a educação superior - Apontamentos sobre universidade pública no Brasil

Desde o século XVI, no Brasil, tentativas de criação de universidades são feitas, por diferentes atores, tendo sido durante algum tempo frustradas, inicialmente pela Coroa Portuguesa, e depois pelos sucessivos governos brasileiros, até 1920, quando Epitácio Pessoa cria, através do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Antes, colégios foram criados e até algumas universidades livres, como a de Manaus, São Paulo e Paraná. No entanto, o decreto de 1920 é a ação que oficializa, pela primeira vez, a Universidade Brasileira.

Entretanto, a universidade foi assim criada no Brasil

[...] não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas. (FÁVERO, 2006, p. 19)

Após a criação da primeira universidade, cria-se também, nos mesmos moldes, a Universidade de Minas Gerais, em 1927. Neste ano também destaca-se a discussão promovida pela 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, sobre o papel das universidades, que até então no Brasil relacionava-se mais ao ensino do que à pesquisa, com viés profissionalizante. Na Conferência, uma nova compreensão da Universidade que difere do conceito até então disseminado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que defende a necessidade de uma universidade promotora de ciência, adotando a pesquisa científica como uma das suas responsabilidades (FÁVERO, 2006, p. 23).

Ao longo dos anos, foram criadas outras universidades no Brasil, ao tempo em que as exigências por autonomia, democratização, investimentos, pesquisa, foram tomando forma à medida em que se delineavam as primeiras lutas da

sociedade civil brasileira relacionadas à educação superior, especialmente a partir da década de 1950.

Ainda em 1930, quando foi criado o ministério da Educação e Saúde Pública, inicia-se a elaboração de uma reforma que buscava adequar a universidade à formação da elite responsável pela modernização do país e da profissionalização. O então Ministro, Francisco Campos, em 1930, cria o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) onde institui a cátedra e sinaliza para uma relativa autonomia universitária, o que a rigor, não ocorre (Ibid). No caso das escolas de Medicina, Anísio Teixeira considera que apenas depois de 1930 elas podem ser consideradas de nível universitário,

[...] sobrelevando entre elas a Escola de Medicina da Universidade de São Paulo, cuja reforma e reorganização contou com a cooperação da Rockefeller Foundation.

Depois das escolas de medicina, foram as de engenharia que passaram a reorganizar-se e, também neste campo, foi a Politécnica de São Paulo que se fez o exemplo e modelo. Nas escolas de direito não se registrou nada semelhante continuando estas escolas de introdução à ciência e prática do direito.

As escolas de odontologia e farmácia a princípio anexas às escolas de medicina acompanharam-nas a grande distância, não chegando a ser verdadeiramente universitárias, mas dando certo caráter prático a seus estudos.

Na década de 30 surge em São Paulo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, no Rio de Janeiro, ex-Distrito Federal, as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação, e o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Esta universidade é logo extinta, criando-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (TEIXEIRA, 1969)

Em 1945, após o Estado Novo, o então Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, que dá autonomia administrativa, didática, disciplinar e financeira à Universidade, o que, segundo Fávero (2006, p. 28), não se configura como realidade na prática das instituições. Só a partir da segunda metade da década de 50, alguma prática de autonomia começa a tomar consistência, ao tempo em que, por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novos atores sociais passam a se juntar a professores e estudantes nas discussões acerca da educação pública no país.

O movimento social que busca transformações no Ensino Superior tem impulso

com a criação da Universidade de Brasília (UnB), que,

Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FÁVERO, 2006, p. 29)

A partir de então, já cresce a luta do movimento estudantil, especialmente através da União Nacional dos Estudantes (UNE) pela democratização do acesso ao ensino superior e contra o caráter elitista e arcaico da educação superior brasileira. (Ibid)

Durante as duas décadas de ditadura, algumas orientações vindas de fora do país foram implementadas nas universidades, especialmente as que são recomendadas a partir do acordo MEC/USAID ou o plano Atcon, elaborado por consultor americano a convite do MEC. Sobre este relatório, salienta SILVA (2001, p. 295) que o documento chama atenção para o estrangulamento das possibilidades de acesso à universidade brasileira, o que levou os governos militares a buscar ampliação das vagas. No entanto, tal ação não representou um investimento real e importante na universidade pública. Aqui, inicia-se o crescimento de um pensamento que pressupõe que a ensino superior privado poderia atuar complementarmente ao público, uma vez que o poder público não vinha conseguindo suprir tal carência. Assim,

[...] a ditadura encontrou na expansão do ensino privado tanto um meio de se desonerar da responsabilidade educativa quanto um instrumento ideológico eficaz para a adaptação do alunado às regras de comportamento político (ou apolítico) vigentes. Há de se entender também que os parâmetros de lucratividade e eficiência repercutiam diretamente na questão da qualidade e do nível de ensino ministrado. A dependência da clientela para a sobrevivência econômica da empresa gerava naturalmente um nivelamento por baixo das exigências didáticas. Como este rebaixamento redundava num aumento visível do número de graduados em nível superior, isto também vinha ao encontro das expectativas do governo, na medida que constituía uma maneira de alimentar com ilusões e falsas esperanças os anseios de ascensão da classe média. (SILVA, 2009, p. 296)

Em 1968, realiza-se a Reforma Universitária que implementa, entre outras determinações, o vestibular unificado, o sistema departamental e a Pós-

graduação. No entanto, e como consequência da ditadura,

[...] tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5. (FÁVERO, 2006, p. 35)

Após a Reforma Universitária de 1968 e, anos depois, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996, diversas mudanças são implementadas na Universidade, como maior impulso para o ensino, para a formação de mão de obra e aproximando-se dos ideais do mercado (CAMACHO, 2005, p. 129.).

Chauí em 2003, lista seis pontos importantes que precisariam ser debatidos para que a universidade brasileira se transformasse numa instituição social. São eles: a concepção de que a educação superior é um direito de todo cidadão, rompendo-se assim os efeitos do capital sob a educação e em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade; a busca pela autonomia que permita a destinação de recursos de acordo também com critérios locais de docência e pesquisa; articulação do ensino superior com os demais níveis de ensino, a fim de que se possa construir a democratização do acesso sem a perda da qualidade; valorização da docência superior e realização de concursos para novos docentes, regularmente; promoção do incentivo à pesquisa, permitindo que os docentes dediquem-se também a ela e avaliação permanente da universidade, que deve prestar contas à sociedade. (CHAUÍ, 2003, p. 9)

De acordo com Dourado, os organismos internacionais Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) interagem historicamente com o Estado brasileiro e intensificam esta atuação nos anos 1980. Tais influências demonstram caráter utilitarista da educação que se pretendia inserir na agenda brasileira, especialmente em se tratando da educação superior, cuja recomendação à

época era de que esta fosse gradualmente privatizada, sendo os recursos públicos investidos nas instituições privadas, de que novas formas de gestão das públicas fossem implementadas, ampliação do número de instituições não-universitárias, entre outras proposições. (DOURADO, 2002, p. 238), Para o autor,

É fundamental não perdermos de vista que alterações substantivas têm sido efetivadas na agenda da educação superior no Brasil na esteira desses preceitos, a despeito de mobilizações expressivas da sociedade civil organizada. Na agenda das políticas educacionais para a educação superior, é particularmente notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial. (DOURADO, 2002, p. 240)

Na década de 1990, destaca-se uma das políticas para educação superior: trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9,394/96) a LDB. A LDB determina, entre outras atribuições, que a União elabore e envie, em até 1 ano a partir da sua publicação, o Plano Nacional de Educação para votação no Congresso Nacional, sendo este elaborado colaborativamente com Municípios, Estados e Distrito Federal. Em obediência, o MEC viabilizou a elaboração da proposta de plano, que foi aprovado em 2000. No diagnóstico do Ensino Superior, o PNE afirmava que

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais. (BRASIL, 2000, p. 37)

Nesse sentido, o plano determina, na sua meta nº 02, que devem ser envidados esforços para que se ampliem as vagas, nas universidades públicas, de forma que estas nunca sejam inferiores a 40% do total das vagas ofertadas, o que deveria ser feito através de parceria entre união e Estados para a criação de novos estabelecimentos de educação superior.

Já a meta número 10 estabelece que o sistema de ensino superior deve ser diversificado, para o favorecimento de estabelecimentos não-universitários que

se dediquem a atender demandas específicas como a tecnológica, as novas profissões, o magistério, entre outras. Para Saviani, a nova política de ensino superior

“[...] baseia-se na dualidade entre “universidades de pesquisa”, constituídas por poucos centros de excelência mantidos diretamente ou fortemente subsidiados com recursos públicos, e “universidades de ensino”, constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado” (SAVIANI, 2000, p. 83)

O plano continua estabelecendo as metas a serem atingidas ao longo dos 10 anos seguintes, tais como o atendimento às clientelas diversas através de flexibilização dos programas, ampliação da oferta de vagas, estímulo à pós-graduação, ampliação do número de docentes com mestrado e doutorado, estímulo à pesquisa, entre outras. No entanto, conforme salienta Dourado, “chama atenção [...] a generalização das proposições, assim como a ausência de mecanismos concretos para sua efetivação (DOURADO, 1999, p. 18)”.

Ainda segundo Dourado, os anos 1990 foram marcados pelo implemento de instrumentos que promoveram o aligeiramento da formação superior e a sua privatização (DOURADO, 2002, p. 245-247). Sobre o sistema de avaliação que se construiu nestes anos, pode-se considerar que este

“[...] estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes estandardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior. (Dourado, 2002, p. 246)

De acordo com Leher, as políticas implementadas pelos anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2003) foram marcadas pela mercantilização da educação, tendo sido, portanto, em período notadamente adverso para a educação pública. (LEHER, 2010, p. 371)

Na década seguinte, em 2004, cria-se o Programa de Democratização do

Acesso à Educação Superior – Universidade Para Todos – PROUNI. Criado para atender a demanda crescente pelo ensino superior, o PROUNI justificou-se a partir de dados estatísticos levantados pelo INEP, tais como o fato de que apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguiam, à época, ingressar no ensino superior e que destes, uma minoria seria de jovens de baixa renda e da existência de vagas ociosas nas instituições privadas, por exemplo (PAULA, 2006, p. 134.). O programa propõe distribuir bolsas para os estudantes, ao passo em que concede renúncia fiscal para as instituições privadas participantes do programa. Para concorrer a uma das bolsas, o estudante deveria

[...] ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública e que estejam concorrendo a bolsas nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesses casos não é considerado o critério de renda. (PEREIRA E SILVA, 2010, p. 10)

Outra política que merece ser citada aqui é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007 pelo Decreto n.6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo do programa foi o de ampliar as vagas da graduação, ampliar os cursos noturnos, entre outras estratégias que visavam a democratização do acesso à universidade. Na prática, o REUNI promoveu a ampliação das universidades públicas no país. Tomando como exemplo a Bahia, a situação após o Reuni apresenta-se assim, segundo dados do programa: o estado possuía 2 universidades federais, teve mais 7 Campus criados até 2010 e tem mais 9 previstos até o final de 2014. No caso dos Institutos Federais, havia antes do Reuni 9 deles no Estado; já em 2014, 25 institutos estão instalados no Estado, com campi em diversos municípios baianos. (BRASIL, 2014). A ampliação necessária apresenta-se como uma das etapas para a efetivação de um projeto

de universidade pública que, no século XXI,

[...] consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população. Torna-se importante, assim, abrir definitivamente as universidades, torná-las propulsoras da diversidade ao lado do avanço científico e tecnológico. É preciso estabelecer uma efetiva comunicação, ao estilo freireano, como todos os agentes. (PEREIRA E SILVA, 2010, p. 27)

Além destas, vale mencionar a Universidade Aberta do Brasil, sistema criado em 2005 para democratizar ao cesso ao ensino superior criado e que teve impulso financeiro, administrativo e político para as suas ações através do processo de cooperação entre os entes federados, e com as Instituições Públicas de Ensino Superior, mas que, por ser objeto da presente pesquisa, será tratado de forma mais aprofundada nos capítulos seguintes deste trabalho.

2.3 As recentes Políticas Públicas para a formação dos docentes brasileiros: programas, projetos e ações

A Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional – LDB, em seu artigo nº 87, institui a Década da Educação, e determina que *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*. É certo que, a partir de tal determinação legal, os Estados e Municípios passaram a buscar formas de adequação, inserindo seus professores em ações de formação inicial, o que é objeto da lei. Nos anos seguintes, após a promulgação desta LDB, e para envidar esforços na busca de garantir a todos os professores a licenciatura que lhes permitiria a plena atuação na docência da educação básica, o Governo Federal formulou algumas políticas de estímulo a esta formação, estruturadas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

O PARFOR se constitui num regime de colaboração entre os entes federados

Estados, Distrito Federal, Municípios e União, além das IPES interessadas em realizar a formação de professores. Para tanto, foram desenvolvidas ações de formação de 3 categorias: **primeira licenciatura**, para aqueles professores que não possuem nenhuma licenciatura; **segunda licenciatura**, para professores que atuam nas redes públicas em disciplinas diferentes da sua formação inicial e **formação pedagógica**, para graduados não licenciados em atuação nas redes públicas.

As formações ofertadas através do PARFOR são oriundas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída através do Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro De 2009. A compreensão de que a formação dos docentes da educação Básica é um dever do Estado e da importância da formação e valorização dos professores e de que esta formação, inicial e continuada, é elemento essencial na busca por melhoria na qualidade da educação pública estão entre os valores, mais do que isso, estão entre os compromissos dispostos no decreto citado. O mesmo documento determina, ainda, que a formação destes profissionais se dará através das modalidades presencial ou a distância, esta última, objeto do presente estudo.

Fomentadas através do PARFOR, as ações de formação de professores do Brasil adquiriram um caráter participativo e aberto às contribuições de diversos atores sociais a partir da criação dos Fóruns de Apoio à Formação Docente. Tais instâncias, também inseridas no processo através do mesmo decreto, são constituídas de representações de diversos setores, entre eles, governos e entidades civis que terão assento garantido, além dos secretários de educação municipais e o do Estado onde se instaura o fórum, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, um representante do Conselho Estadual de Educação, dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação, estando aberto ainda à

participação de outras organizações, através de solicitação formal. No caso da Bahia, o sindicato de professores denominado Associação de professores Licenciados da Bahia – APLB faz parte do fórum, a exemplo da inserção de outras entidades.

2.4 Políticas Públicas de Educação Superior a Distância no Brasil

Uma política pública, desde a sua criação até a sua efetiva realização, passa por diversas etapas, podendo ser submetida a intempéries como a burocracia ou a descontinuidade, a depender das opções feitas pelo gestor e da conjuntura política do momento. Heidemann (2009) estabelece algumas etapas recorrentes no percurso de realização das políticas públicas, tais como

O ciclo conceitual das políticas públicas compreende pelo menos quatro etapas: a primeira refere-se às decisões políticas tomadas para resolver problemas sociais previamente estudados. Depois de formuladas, as políticas decididas precisam ser implementadas, pois sem ações elas não passam de boas intenções. Numa terceira etapa, procura-se verificar se as partes interessadas numa política foram satisfeitas em suas demandas. E, enfim, as políticas devem ser avaliadas, com vistas a sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou, simplesmente, descontinuidade (HEIDMANN, 2009, p. 34).

Analisaremos, neste trabalho, uma das etapas descritas por Heidemann: a etapa da **implementação** da política de formação de professores, recortando no universo existente o Estado da Bahia, mais especificamente, na modalidade a distância.

Grande é a diversidade de características que separam as primeiras experiências de Educação a Distância no Brasil, desde os primórdios, quando as formações eram realizadas através das correspondências em meio físico, (ALVES, 2008, p. 9) até a atualidade, em que as práticas de Educação a Distância estão imersas num mundo que vive a revolução digital, o que contribui para a realização de práticas educativas horizontais e auto-organizada, por estarem apoiadas em suportes digitais comumente estruturados em redes.

Isso significa que, inseridas numa virtualidade possível devido à existência da

rede mundial de computadores Internet, as práticas educativas a distância assumem agora uma formatação que, necessariamente, deverá considerar fenômenos como a interação em rede, o acesso imediato, pelos alunos, às informações atualizadas sobre os mais diversos assuntos, a migração da autoridade do professor docente para uma possível distribuição de responsabilidades e de papéis entre todos, e especialmente, devem possuir a maleabilidade necessária para promover mudanças, caso o planejamento original não seja capaz de dar conta de todas essas transformações advindas do uso de suportes digitais.

As possibilidades que se descortinaram para a EAD após a evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC e da internet, esta última a partir da década de 1990, apontaram para a necessidade de criação de materiais pedagógicos cada vez mais elaborados e desafiadores, que pudessem se integrar positivamente ao vasto rol de produções disponíveis na rede internet, contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos pelos estudantes. Desde então, objetos educacionais apresentados na forma de textos, animações, simulações, vídeo aulas, ambientes virtuais foram desenvolvidos para atender uma demanda em continuo crescimento.

Apesar de alguma resistência à EAD ainda observada nos meios acadêmicos, a modalidade vem se consolidando como viável no decorrer dos anos, ampliando seu alcance também nas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, o que se atribui em grande parte ao financiamento público que se tornou mais efetivo a partir do desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior, a exemplo do sistema Universidade Aberta do Brasil, criado no ano de 2005.

De acordo com dados do Censo INEP 2011, o número de cursos ofertados nas esferas pública e privada é mais equilibrado do que a oferta das graduações presenciais no mesmo período. Ou seja, enquanto as instituições privadas são responsáveis por 68% da ofertas de cursos de graduação presencial, ficando o restante distribuídos entre as públicas federais, estaduais e municipais, quando se trata de educação a distância, as públicas passam a ofertar 44,5 e

as privadas, 55,5%. (ver Tabela 1 abaixo)

Tabela 1 – Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2011

Modalidade de Ensino	Total geral		Categoria Administrativa									
			Pública								Privada	
	Fa	Fr (%)	Total		Federal		Estadual		Municipal		Fa	Fr (%)
Fa			Fr (%)	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)	Fa	Fr (%)			
Total	30420	100,0	9833	32,3	5691	18,7	3359	11,0	783	2,6	20587	67,7
Presencial	29376	100,0	9368	31,9	5357	18,2	3248	11,1	763	2,6	20008	68,1
A Distância	1044	100,0	465	44,5	334	32,0	111	10,6	20	1,9	579	55,5

Fonte: INEP, 2011

Notas: A elaboração da Tabela 1 foi da própria pesquisadora. Os dados numéricos são apresentados em Frequência absoluta (Fa) e Frequência relativa (Fr), essa última em percentual.

A mesma pesquisa INEP de 2011 (p. 57) evidenciou que a Educação a Distância era responsável, no Brasil, pela formação de grande parte dos professores, tendo demonstrado uma vocação para a oferta de licenciaturas no seu percurso de crescimento. Em parte, é possível que tal fato se deva ao estímulo governamental à formação de professores em serviço, especialmente a partir da criação da Plataforma Paulo Freire, sistema criado pelo MEC para viabilizar a inscrição de professores em formações iniciais e continuadas, nas modalidades presencial e a distância, ofertadas por Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES de diversos Estados, expresso através da Portaria Normativa nº 9, de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação de Professores e que define:

- I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;
- II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:
 - a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;
 - b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos

de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto N.º. 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional. (BRASIL, 2009)

O texto do decreto deixa claros alguns aspectos da política pública em questão, importantes para a presente trabalho: a intenção de estimular o crescimento das IPES, o interesse no desenvolvimento de pesquisa sobre formação de professores e o apoio à execução das ações da UAB através do compromisso com o apoio técnico e financeiro para funcionamento dos polos de apoio presencial.

A clara intenção de estimular a formação de professores para a educação pública, explicitada através do decreto, pauta-se numa equação que pressupõe a intencionalidade e o esforço conjunto de, pelo menos, duas instâncias: as IPES e o Estado ou o Município ao qual o docente candidato à formação estiver vinculado como servidor.

Nesse sentido, a Portaria em questão determina que as IPES devam realizar seus projetos e submeter à Capes os documentos necessários à liberação dos recursos para fins de formação dos professores. Aos professores interessados nas formações, caberia informar esta intencionalidade através da pré-inscrição que deveria ser realizada via Plataforma Paulo Freire, um sistema disponível na rede internet que viabilizaria, por meio de senha, acesso ao menu de cursos ofertados, modalidades, instituição responsável, entre outras informações. Ao ente empregador deste professor caberia, por fim, através da sua Secretaria de Educação, validar a pré-inscrição do professor mediante critérios preestabelecidos. (BRASIL, 2010)

Após a etapa de validação, determina ainda a portaria que as IPES

estabeleçam formas de seleção específicas para este fim, havendo ainda a possibilidade de ser realizado sorteio, em casos especiais, para ingresso dos docentes nos cursos. O que se pode inferir a partir dos registros das reuniões realizadas para definição do modo de entrada dos estudantes nos cursos que seriam oferecidos é que o item seleção, especificamente, compreendeu durante todo o processo de implementação do PARFOR uma etapa especialmente controversa.

Na Bahia, as reuniões de trabalho para implementação do plano eram pontuadas por opiniões divergentes sobre as seleções de professores que ingressariam nas licenciaturas, pois muitos compreendiam que o objetivo do programa, de construir as condições para uma melhoria da qualidade da educação básica através da formação e da valorização dos professores estaria vinculada à formação de “todos os professores” e que, na impossibilidade de atendimento imediato da demanda, o atendimento deveria ser iniciado pelos casos mais urgentes, ou seja, pelos professores que demonstrassem menor grau de conhecimentos numa possível seleção.

No entanto, a proposta colocada pelas IPES era, contrariamente a esta lógica, o ingresso por mérito, devendo portanto o professor ser submetido a uma avaliação e, após aferição dos resultados, os aprovados ingressariam nos cursos a partir dos primeiros colocados e até o término das vagas ofertadas. Este é, atualmente, o modelo praticado para ingresso de docentes nos cursos do PARFOR.

Tais situações, ainda que apresentem inicialmente contradições e equívocos, considerando-se a possibilidade de apoio federal para a realização de seleções que incluíssem alguma forma de discriminação positiva, talvez possam ser atribuídas a um primeiro momento de democratização do acesso aos professores da educação básica, o que significou para as IPES envolvidas a vivência de conflitos entre os mais tradicionais e os que defendem, dentro destas instituições, a Educação a Distância como meio de abrir as suas portas para a entrada da sociedade, a democratização de acesso e a devolução, à sociedade, dos investimentos realizadas nestas instituições, como

problematizam os sujeitos que forneceram informações para a presente pesquisa Silvar Ribeiro e Renê Silva através dos questionários de pesquisa aplicados para fins de coleta dos dados deste trabalho.

3. Educação a Distância

3.1 Sobre conceitos e história da EAD

Apesar de não pretender esgotar a discussão sobre os conceitos, as metodologias e os resultados da Educação a Distância, este capítulo busca pontuar algumas questões importantes acerca desta modalidade de ensino. Uma destas questões é a própria conceituação da Educação a Distância.

É certo que há convergência, entre os teóricos, de que a Educação a distância pressupõe que alunos e professores estão, em uma parte ou em todos os momentos de estudo, fisicamente separados. No entanto, algumas características da EAD podem contribuir para que a conceituação desta modalidade se dê a partir de olhares diversos, permitindo assim uma maior reflexão sobre o tema. Assim, cabe mencionar, o que destacam alguns teóricos sobre a EAD em relação à interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos. Para estes, as trocas pertinentes ao processo educativo a distância pressupõem o uso de alguma tecnologia que permita tal contato entre professor e estudante (MOORE E KEARSLEY, 2009, p. 1). Também é destacado, por suas especificidades, a importância de se ter maior atenção ao processo de planejamento para as ações a distância, considerando que, nos cursos a distância, ocorrem

[...] distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial. (HOLMBERG apud MUNGNOL, 2009, p. 343)

A legislação brasileira, por sua vez, estabelece como Educação a distância a modalidade que se utiliza, para mediação didático-pedagógica, de meios tecnológicos da informação e da comunicação e em que estudantes e professores desenvolvem, necessariamente, suas atividades em tempos e locais distintos. (BRASIL, 2005)

Para além de um conceito focado na distância entre professores, tutores e estudantes, Tori discute o alcance das ações de formação em EAD, da percepção da presencialidade e da distância, questionando a nem sempre

garantida sensação de presencialidade e de proximidade de atividades formativas presenciais, ao tempo em que reflete sobre o alcance de ações em que aprendizes e educadores estão, fisicamente, em locais diversos:

Para entender a elasticidade dos conceitos de “presença” e “distância”, imagine uma situação em que um famoso cientista, vencedor do Prêmio Nobel, estivesse ministrando uma aula magna, em um estádio de futebol, para os 30 mil alunos de uma grande universidade. Tecnicamente essa atividade é presencial. Imagine agora que um privilegiado grupo de três alunos dessa mesma universidade tenha a oportunidade de participar de uma videoconferência interativa com aquele mesmo cientista para discutirem e esclarecerem suas dúvidas a respeito de determinado tema apresentado. Tecnicamente essa atividade é a distância. Comparando as duas situações apresentadas, em qual delas os três alunos se sentiriam mais próximos do professor e mais presentes à atividade de aprendizagem? (TORI, 2010, p. 58.).

Entre as ações de educação a distância destacam-se, na atualidade, as que se utilizam da virtualidade presente na rede internet para sua efetivação. Estas podem ser denominadas, mais especificamente, de Educação *on line*. Para MORAN (2011. P. 41), educação *on line* é “um conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. Para o autor, esta modalidade ainda está iniciando seu percurso entre as possibilidades educacionais e promete ter lugar de destaque nas práticas pedagógicas nos próximos anos. Em virtude disso, o autor chama atenção para a necessidade de se redimensionarem os papéis de estudantes e professores, as metodologias utilizadas e de se discutir a produção de conteúdos para a modalidade.

Para Silva (2011, p.11) a educação *on line* é fenômeno da cibercultura e demanda da sociedade da informação, e nesse contexto, ela se beneficia da flexibilidade e da interatividade que são propiciadas pela internet, ganhando adesão entre as ações de EAD.

Em termos metodológicos, percebe-se a compreensão de que os estudantes da EAD são desafiados a experimentar a possibilidade de gerir seu percurso formativo, considerando que

A metodologia aplicada na EAD prima pela conscientização dos alunos sobre o seu papel no resultado das atividades acadêmicas para o seu

aprendizado. Os conceitos de autonomia e independência, arguidos por Keegan (1996), têm como fundamento a aprendizagem, que por sua vez remete à criação de oportunidades para que a mesma possa acontecer. (MUNGNOL, 2009, p. 340)

Os registros de situações educativas a distância no mundo ocorrem muito antes de serem inseridas as tecnologias digitais nas suas práticas. Atribui-se o primeiro registro de EAD no mundo à experiência de ensino por correspondência realizado por Caleb Philips nos Estados Unidos, em Boston, em 1728, quando este se utilizou de um jornal local para anunciar seu trabalho. (NUNES, 2009, p. 2).

No Brasil, registram-se anúncios de cursos de datilografia por correspondência antes da década de 1900, sendo o marco oficial a criação das Escolas Internacionais, que a partir de 1904, passa a oferecer cursos por correspondência com vistas a profissionalizar pessoas que buscavam trabalho nos setores como comércio e serviços. (ALVES, 2009, p. 10). A partir de então, destacam-se alguns marcos importantes no desenvolvimento de experiências educativas a distância, como por exemplo:

- a. 1923 - EAD via rádio – Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e oferta de programas educativos, posteriormente precedida de outras iniciativas via rádio, especialmente após 1937, quando se criou o Sistema de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. (ALVES, 2009, p. 10)
- b. 1960 - EAD via TV - A partir da publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações, publicado em 1967, estimulou-se a difusão de programas educativos em emissoras educativas e universitárias. Depois, inúmeras experiências surgiram, como a TV Escola, do Governo Federal, os telecursos da Fundação Roberto Marinho, diversas TV universitárias, entre outras iniciativas.(ALVES, 2009, p. 10)
- c. 1970 – Surge a abordagem sistêmica da EAD, com a convergência de diversas mídias e seu uso no trabalho educativo (University of Wisconsin,

EUA) e é criada a Universidade Aberta na Inglaterra, que inicia a oferta de cursos superiores para adultos em 1971. (MOORE E KEARSLEY, 2009, p. 34)

- d. 1990 – A Internet na educação a distância. Desde que os EUA criaram, em 1969, a Arpanet, rede destinada à defesa americana e restrita a uso das forças armadas e universidades, e passando pela criação da World Wide Web - WWW e do primeiro navegador para a Web, denominado Mosaic, em 1993, e chegando até os dias atuais, em que o Brasil já possui 24,3 milhões de domicílios conectados à internet, o que significa que 46% da população brasileira com mais de 10 anos de idade utiliza a internet (CGI, 2013, p. 155), a EAD passou por inúmeras transformações que se deram em parte devido à inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC nas diversas ações formativas realizadas no Brasil e no mundo. Atualmente, tais tecnologias se inserem na EAD como parte integrante e muitas vezes indissociável de cada curso, sendo inseridas em maior ou menor grau nos cursos oferecidos a distância em todo o mundo.

Para MOORE E KEARSLEY, (2009, p. 47), destacam-se em termos mundiais cinco gerações da Educação a Distância: a **primeira** delas é a do estudo por correspondência, o que possibilitou a individualização da educação a distância; a **segunda**, caracterizada pela transmissão via rádio e televisão, destaca-se pela pouca ou nenhuma interação entre os alunos e seus professores, no entanto, permitiu a oralidade e a visualização mais precisa das informações transmitidas dos professores para os alunos; a **terceira**, denominada pelos autores geração das universidades abertas, inicia a abordagem sistêmica da EAD e integram áudio, vídeo e correspondência; a **quarta** geração caracterizou-se pelo uso de teleconferências via áudio, vídeo e computador e primou pela sincronidade das interações entre alunos e docentes; a **quinta** geração, que se utiliza da internet, com turmas de alunos virtualmente dispostas e organizadas, caracteriza-se pela colaboração entre os alunos e pela convergência de texto, áudio e vídeo dispostos em apenas uma plataforma de comunicação.

3.2 A Regulação da Educação a Distância no Brasil

Pode-se afirmar que um importante estímulo ao desenvolvimento de metodologias que contribuíssem para a democratização do acesso à educação no Brasil, como por exemplo a Educação a Distância, está na Constituição de 1988, quando a educação passou a ser vista como direito de todos e dever do estado, o que pressupõe que esforços devem ser envidados para o atendimento da população através de políticas públicas que alcancem todo o povo brasileiro, independentemente das dificuldades geográficas e outras especificidades dos grupos sociais atendidos.

Depois, a LDB de 1996, tratando já especificamente da EAD, coloca-a como instrumento a ser usado em complementação da aprendizagem em situações emergenciais, no seu artigo 32. Apesar desta especificidade que se determina à EAD, a mesma lei, no seu artigo 80, compromete o poder público a incentivar o desenvolvimento e veiculação de ações nesta modalidade, estabelecendo assim a necessidade de maior participação governamental para a efetivação de mais ações a distância.

O mesmo artigo 80 da LDB estabelece que a EAD deverá ser regulamentada pela união, que deverá ainda definir os requisitos para exames e diplomação. Quanto à normatização para produção, controle e avaliação dos programas em EAD, esta ficará sob responsabilidade dos sistemas de ensino. A mesma lei estabelece ainda que a EAD será estimulada através de tratamento especial que incluirá custos diferenciados para transmissão de programas educativos, concessões de canais educativos e reserva de tempo em canais comerciais.

Um importante aspecto desta LDB a ser citado em relação à EAD é o que trata da formação de professores. No seu artigo 87, a lei estabelece que todos os professores brasileiros deverão ter licenciatura em até 10 anos e que a Educação a distância é uma das estratégias a serem utilizadas para se conseguir alcançar essa meta. É verdade que tal meta não foi ainda atingida, como será discutido no decorrer deste trabalho, no entanto, é importante compreender que inúmeras ações foram realizadas pelo poder público ao longo dos anos para estimular, financiar e gerir ofertas de cursos de formação dos

docentes brasileiros em serviço.

Após a LDB, detalhes relativos à oferta de educação a distância foram definidos em diversas leis, decretos e portarias. Alguns destes dispositivos merecem destaque neste trabalho, especialmente por tratarem da educação superior, tais como o Decreto número 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, e que nas suas disposições gerais define Educação a distância como

[...]modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

O decreto estabelece ainda obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Sobre esta determinação, Gomes (2009, p. 22), considera que tal exigência vai de encontro à didática da avaliação, pois estabelece os momentos avaliativos pontuais como mais importantes do que a processo avaliativo na sua totalidade.

No que concerne à educação superior, o decreto nº 5622 estabelece que, além das graduações, poderão ser ofertados mestrados e doutorados nesta modalidade. No entanto, segundo dados do Censo EADBR (2013, p. 142), no ano de 2012, sete anos após publicação do decreto, havia apenas um doutorado e dez mestrados a distância autorizados no Brasil. Se comparado com o número de cursos de pós-graduação lato sensu ofertadas no mesmo ano, percebe-se a grande diferença numérica entre as ofertas, considerando que 874 cursos foram ofertados em 2012 nesta última categoria, incluindo-se aí os de especialização e MBA. Tal constatação pode significar a existência de uma certa timidez ou cautela das IES em ofertarem pós-graduação stricto sensu nesta modalidade.

No caso das especializações, o parecer 241/2006 do CNE/CES determina que a autorização específica para oferta de cursos lato sensu não é necessária, bastando para isso, que a instituição proponente tenha um outro curso aprovado previamente na modalidade a distância. É possível que o elevado

número de especializações ofertadas no país mencionado anteriormente tenha sido estimulado por esta facilidade jurídica, o que simplifica o processo de oferta destes cursos no Brasil.

Um importante momento na legislação sobre a EAD é o decreto nº 5.800 de 2006, que cria o sistema Universidade Aberta do Brasil. Através dele, foi instituído um sistema financiado pelo FNDE e viabilizado através de regime de colaboração entre Estados, Municípios e Governo Federal para oferta de formação superior a distância através das IPES brasileiras. No entanto, este documento será mais detidamente discutido no capítulo seguinte deste estudo.

3.3 Função social da Educação Superior a Distância

De início, é preciso pensar na educação superior a distância como essencialmente educação superior, sendo desenvolvida na modalidade a distância por opção ou necessidade metodológica, pedagógica, social ou política. Esta demarcação busca contribuir para que não ocorra o seu desvinculamento da academia, da pesquisa, da docência e de um dos maiores desafios que na atualidade se impõe à universidade brasileira: o de democratizar o acesso da população ao ensino superior. Também importa demarcar aqui que a presente discussão parte da compreensão de que esta tarefa cabe, essencialmente à universidade pública, esclarecendo também a escolha por discutir a EAD superior pública.

Tal intenção parte da ideia de que, em geral, os mercados veem na educação, especialmente a distância, uma forma de ampliar seus ganhos, reduzir pesquisa e investir cada vez menos em qualidade, visando em geral o lucro, pois

[...] Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem. (BELLONI, 2002, p. 121)

Cabe destacar, portanto, o que diz Boaventura Santos sobre os desafios da universidade. O autor afirma que a Universidade passa, desde o século XX, por três crises, quais sejam: **a) a crise de hegemonia**, que corresponderia às contradições entre as funções reais da universidade e as inúmeras outras funções que lhe foram sendo atribuídas, por exemplo, a produção do pensamento crítico e da cultura, a fim de atender a formação de uma elite e, do outro lado, a produção de conhecimentos instrumentais que destinavam-se à preparação para o mercado de trabalho, considerando o ponto de vista dos sistemas capitalistas. **b) a crise de legitimidade**, uma vez que suas restrições ao acesso deixavam de fora dela uma imensa parcela da população, oriunda da classe trabalhadora, que então passa a manifestar a intenção de romper com esta ordem, exigindo a democratização do acesso. **c) a crise institucional**, que contrapunha os anseios de autonomia aos critérios de eficácia e produtividade. (SANTOS e ALMEIDA FLHO, p. 14, 2008).

Tais crises, no Brasil, apresentaram-se agregadas agora a outros fatores como a mercantilização do ensino superior já mencionada por Belloni como forma de expansão deste ensino, especialmente através da multiplicação de IES (Instituições de Ensino Superior) com fins lucrativos, uma vez que

No octênio 1994-2002 quase dobra o número de IES – 851 para 1.637 ou 92,4% de aumento –, mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra um aumento de 127,8% das IES privadas. A proporção, que em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, agora, em 2002, é de 11,9% públicas e 88,1% privadas. (SGUISSARDI, 2011, p. 90)

As crises enfrentadas pela universidade e discutidas por Almeida Filho e Santos expõem a necessidade de que a universidade se fortaleça, que busque como prioridade o atendimento às demandas da sociedade, tornando-se cada vez mais relevante. Anísio Teixeira considerava que a universidade tem quatro funções fundamentais: a formação profissional, a do alargamento da mente humana, o que se torna possível nos processos educativos desenvolvidos pela universidade, a de desenvolver o saber humano, elaborando este saber e por último, transmitir a cultura nacional comum. (TEIXEIRA apud SGUISSARDI,

2011, p. 104)

Considerando o pensamento de Santos (2008), pode-se conceber a educação superior pública a distância no Brasil como elemento capaz de se inserir no contexto de desafios impostos à educação superior como elemento que deve contribuir para o fortalecimento das IPES e com a democratização do acesso à educação superior, especialmente para pessoas que enfrentam impedimentos para se inserirem na universidade presencial, seja por questões de moradia, muitas vezes distante dos centros universitários, de tempo disponível para os estudos presenciais por incompatibilidade com o trabalho ou ainda por adequação aos métodos utilizados pela universidade. Estes últimos, em especial, apresentam grande diversidade na EAD, considerando

A materialização de ambientes e metodologias educacionais inovadoras no contexto dos recentes, constantes e intensos avanços dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, especialmente as tecnologias digitais, potencializando práticas de EAD que tradicionalmente estavam apoiadas em material impresso distribuído por correspondência. (MOTA e CHAVES FILHO, p. 464, 2011).

Compreende-se, portanto, que a coexistência da educação presencial e da educação a distância no ensino superior pode significar o avanço em ambas as propostas, na medida em que cada uma das modalidades pode se beneficiar das possibilidades apresentadas pela outra. Tal embricamento pode favorecer o desenvolvimento de projetos e práticas que conduzam à transição do conhecimento universitário para o que Santos definiu como conhecimento pluriversitário, o que extrapola os limites da universidade e que se relaciona transdisciplinarmente com o mundo, pois

À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS e ALMEIDA FLHO, p. 14, 2008).

Desse modo, compreende-se que as perspectivas apontadas para a universidade a partir da interação com várias referências e do rompimento com o modelo de produção unilateral do conhecimento científico, notadamente quando se consideram as possibilidades de construção coletiva de conhecimentos propiciada pelos suportes digitais em rede, podem significar a aproximação cada vez maior e mais transformadora da universidade e da sociedade. Uma relação que pode transformar, positivamente, ambas as partes.

4. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

4.1 Conceito e Histórico do sistema UAB

A Universidade Aberta do Brasil foi instituída através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil, através da Educação a Distância. Propõe-se a atender as parcelas da população que se encontram fora das universidades devido à dificuldade de acesso, de deslocamento, recursos financeiros, entre outros fatores que dificultam a inserção de uma parcela da população brasileira no ensino superior. Nesse sentido, a UAB caracteriza-se por ofertar cursos superiores, prioritariamente em locais onde não há ofertas destes cursos através de Instituições Públicas de Ensino Superior, em comunidades onde não há campus universitário acessível e onde há grande demanda por formação superior. A oferta dos cursos da UAB se dá através de consórcio entre as IPES, que distribuem as ofertas a partir de critérios que buscam possibilitar o seu pleno atendimento e a qualidade dos cursos.

As propostas de cursos das IPES credenciadas ao sistema UAB é feita através de formulação do projeto do curso, o qual é submetido às instancias internas das respectivas IPES para aprovação e posterior encaminhamento à apreciação da Capes. Quando aprovado, o curso é então financiado pelo Governo Federal através de repasse direto para a IPES, que irão fazer a gestão do recurso, o que inclui a contratação de profissionais, aquisição de materiais e equipamentos necessários, providências relativas ao deslocamento dos professores e, ao final de cada etapa, preenchimento e envio de documentos de comprovação da utilização dos recursos.

Para realização das atividades presenciais, são criados os polos de apoio presencial, que são descritos no Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 *“como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas*

ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006). Os polos de apoio presencial são estruturas mantidas pelos poderes públicos municipal ou estadual, que solicitam à Capes a sua implementação a fim de viabilizar o atendimento da demanda do seu território adjacente, da sua comunidade ou de seu município. Os polos devem ser dotados de sala de aula, biblioteca, laboratórios, ambientes para estudo e devem possibilitar ao estudante da UAB o atendimento das suas demandas presenciais, como realização de atividades em grupo, reuniões, estudo, experimentos, entre outras atividades relativas a cada curso.

A aprovação dos polos presenciais apoia-se nos princípios de descentralização de investimentos dos grandes centros urbanos para as periferias, num movimento que busca equacionar as diferenças históricas entre Sul e Nordeste, por exemplo, através de ação governamental com objetivo de promover o acesso à educação superior pública. Mais especificamente no caso do Nordeste, as causas das diferenças sociais em relação ao Sul e Sudeste do país devem-se a inúmeros fatores, sendo que alguns remontam à colonização, como por exemplo o vínculo entre a economia nordestina e o trabalho escravo e o surgimento de uma população camponesa que não detinha meios de produção, além das secas constantes. (DINIZ, 2001, P. 4).

Não obstante as políticas criadas no Brasil (algumas delas não implementadas) na intenção de corrigir as distorções regionais citadas acima, como “*a criação da Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) e da Cia. Hidroelétrica do São Francisco (CHESF), na década de 1940, a posterior criação da SUDENE e da SUDAM e os planos de desenvolvimento para o Nordeste e Norte*” (DINIZ, 2001, P. 3), as diferenças sociais, de desenvolvimento econômico e de escolaridade persistem, na medida em que o Nordeste ainda desenvolve, prioritariamente, a indústria de baixa sofisticação tecnológica, como os têxteis, calçados, e indústrias alimentares, o que demanda mão de obra menos qualificada e mais barata (DINIZ, 2001, P. 10).

Para corrigir tais assimetrias, compreende-se que é necessária ampliação dos investimentos nas regiões que historicamente foram preteridas em razão de um dado modelo de desenvolvimento, promovendo assim o acesso destas populações às políticas públicas, e especialmente neste caso, ao ensino

superior, uma vez que “[...] não há solução para o problema da pobreza regional no marco regional. O problema da pobreza é de natureza nacional e exige mudanças estruturais nacionais (reorientação do gasto público, educação, saúde, habitação, saneamento, políticas de renda e tributária etc.). (DINIZ, 2001, P. 12).

No que se refere às políticas públicas na esfera federal, destinadas formação de professores, a preocupação com as diferenças regionais brasileiras e com a necessidade de atuar positivamente em relação a tal problema foi demonstrada ainda no processo de elaboração, pelo Governo Federal, dos princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, quando se explicita a busca pela *“equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais”* (BRASIL, 2009). Este princípio baseou as metas das ações propostas para formação de professores da rede pública, desde a distribuição das vagas até a distribuição de polos de apoio da UAB, durante os anos de estruturação desta política. Para distribuição dos polos de apoio UAB, por exemplo, fica clara a intenção, por parte do MEC ainda no período de estruturação da UAB, de minimizar tais assimetrias, na medida em que considera como critérios para aprovação dos polos, por exemplo, a carência de oferta de cursos superiores acessíveis à população local, ou ainda a distância geográfica deste município em relação a outros campi universitários. Além disso, considera a demanda por formação superior como fator preponderante para a descentralização de esforços a partir de um modelo de desenvolvimento simétrico e que reforça, nos diversos territórios, suas vocações e potencialidades. (BRASIL, 2005, p. 40) Para a CAPES,

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (CAPES, 2013)

Devido à necessidade de atendimento da demanda por formação de

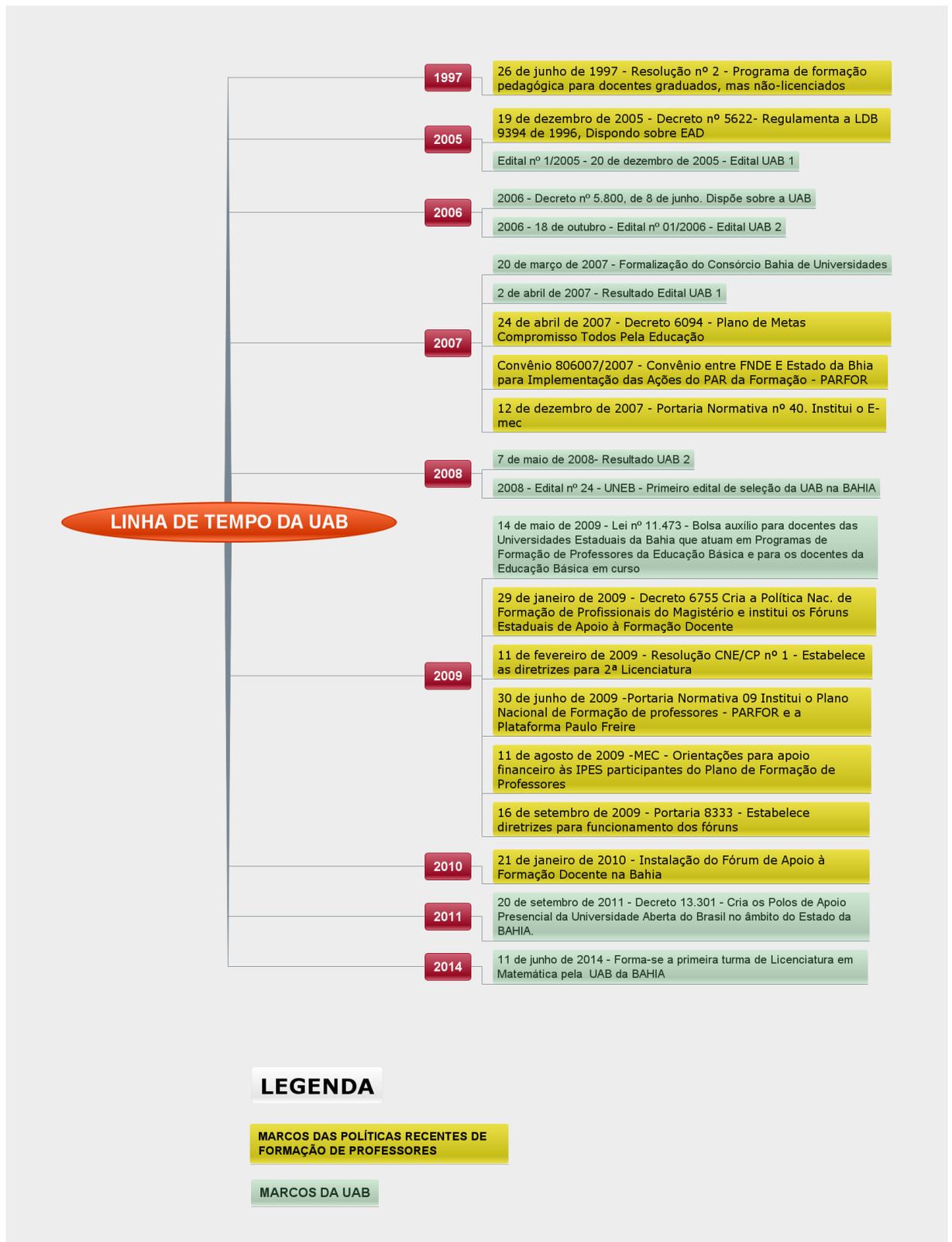
professores em exercício no Brasil, a UAB, no ato da sua criação – o Decreto nº 5800 - já explicita como prioridade a formação de professores em exercício, sem formação inicial, em cursos de Licenciatura, como um esforço para atender o que preconiza a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, em modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Como política pública que visa a democratização do acesso ao ensino superior, a UAB é criada como ação que se soma a outras iniciativas do governo federal na intenção de atacar o mesmo problema: o da existência de docentes em efetiva atuação nas inúmeras redes públicas do país, sem a formação inicial exigida pela LDB. No entanto, dentre tais iniciativas, entre as quais citamos o Proinfantil, Pró-letramento e a Prodocência, a UAB cria uma expectativa maior, na medida em que se propõe a minimizar as distancias existentes entre os professores que residem longe das universidades e o ensino superior público, o que se pretende viabilizar através da estrutura física montada nos polos de apoio presencial. Para tanto, propõe a cooperação em torno do sistema, concretizada através dos diversos Consórcios criados para sua consecução e dos Fóruns de Apoio à formação docente, também constituídos em diversos Estados e municípios para gestão da UAB.

A Figura 1, abaixo, demonstra a linha de tempo em que ocorreram as iniciativas que permitem a existência da UAB, quer seja a legislação que dá lastro às políticas de formação de professores, quer sejam outras ocorrências que fizeram parte do histórico desta política. A linha de tempo começa em 1997, quando o Conselho Nacional de Educação - CNE institui, através da sua Resolução nº 2, os programas especiais para formação pedagógica de docentes que atuam sem, no entanto, terem formação em Licenciatura. O fim desta linha de tempo situa-se em 2014, quando a primeira turma da UAB concluiu seu curso no Estado da Bahia.

Figura 1 – Linha de tempo da UAB



Fonte: Pesquisa documental da pesquisadora

Em 2009, com a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755 e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -PARFOR - através da Portaria nº 09 do MEC, o foco na formação de professores em exercício é intensificado através do fomento a programas emergenciais para este fim pelas IPES, de bolsas para docentes e pesquisadores e, ainda, a criação da Plataforma Paulo Freire.

4.2 A UAB na Bahia – Implantação

4.2.1 O começo: articulações entre IPES, Governo Federal e Governos estadual e municipais

Em 2005, a Universidade Aberta do Brasil já era uma política do MEC que intencionava criar possibilidades inéditas no país, de acordo com o discurso do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, na ocasião do lançamento do edital de seleção de polos de apoio presencial, em 20 de dezembro de 2005. Na ocasião, 55 Instituições federais de ensino superior haviam aderido ao programa, além de um conjunto de centros federais de educação tecnológica. A ação de estruturação da UAB através de edital que visava unir esforços de entes federados e universidades pode ser compreendida como uma resposta às dificuldades postas até então na implementação de novas ações de formação superior, considerando que

A implementação das políticas de Educação a Distância propostas pelo Ministério da Educação (MEC) tem sistematicamente esbarrado em entraves estruturais cuja superação não tem sido possível como ato isolado das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Compreendendo essa situação, o MEC tem sinalizado muito incisivamente para a pertinência da apresentação de propostas consorciadas nos editais referentes à EaD. Mediante esse mecanismo, supõe-se o contorno das dificuldades estruturais das IPES através da convergência de estruturas para um esforço comum, o que permite a implementação de ações de curto prazo que, individualmente, pouquíssimas universidades teriam condições de levar a bom termo. (ARAGÃO, 2011, p. 10)

As possibilidades inéditas às quais se referia o ministro no ato do lançamento

do edital podem ser vistas como, por exemplo, a expansão do ensino superior no Brasil para atender a pelo menos uma parcela dos 90% de jovens que, no mesmo ano, encontravam-se ainda fora da universidade. (BRASIL, 2005b). Como ponto de partida das atividades da UAB, o MEC promoveu, através de financiamento do Banco do Brasil, a oferta de turmas de um curso piloto de Administração em 8 Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Pará e Distrito Federal, Maranhão e Ceará.

O edital nº 1 de 2005, lançado nesta data propunha que os 5.560 municípios brasileiros e os então 26 Estados da União informassem ao MEC sua intenção de participar da UAB. O edital também convidava as IPES a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade EAD a serem ofertados através de ambientes virtuais de aprendizagem e apoiados pelos Polos de Apoio Presencial instalados nos municípios selecionados.(BRASIL, 2005b). Como objetivo, o Edital nº 1/2005 pretendia

[...] fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (BRASIL, 2005b, p.39)

O edital explicita o caráter experimental da UAB, o apoio à pesquisa, chama atenção para o fato de que o Governo Federal, através do MEC/SEED, intenciona através deste convite inicial criar uma universidade aberta e a distância e afirma a intenção de centrar os esforços desta iniciativa na formação inicial e continuada de professores. Com efeito, segundo o referido edital, a UAB é a

[...] denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma

universidade aberta e a distância no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (BRASIL, 2005b, p. 39)

Como será demonstrado adiante, este esforço tornou-se maior e estruturou-se em bases mais sólidas a cada ano, até a criação, em 2009, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que possuiu no seu bojo inúmeras ações de estímulo à formação de professores e investimentos focados neste problema.

Considerando o Edital 1/2005, para a candidatura aos polos, os municípios, governos estaduais e distrito federal deveriam apresentar seus projetos, que deveria constar, entre outras informações, da descrição da estrutura física e logística, recursos humanos, cursos pretendidos, entre outras informações. A manutenção de toda a infraestrutura dos polos municipais de que trata o edital são de responsabilidade do seu solicitante, não se predispondo o MEC, nesta etapa, a investir recursos neste quesito.

O edital estabelece ainda os critérios para análise e aprovação dos polos, a exemplo da adequação da estrutura física descrita no projeto aos cursos pretendidos, carência de oferta de cursos superiores na região, demanda pelos cursos solicitados, existência de biblioteca e laboratório de informática com internet, laboratório de ciências e pessoal de apoio, administrativo, tutoria, etc. Nesse sentido, o proponente do polo de apoio presencial seria o ente que promoveria a estrutura necessária para que os momentos presenciais pudessem acontecer, uma vez que os cursos a distância do sistema UAB são estruturados com uma base maior a distância, mas contendo obrigatoriamente momentos presenciais, em obediência ao decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, que determina que

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005c, p.1)

Mais tarde, o MEC e a Capes (futura gestora da UAB) irão definir como critério de aprovação dos polos também a existência de IDEB e IDH baixos no município candidato ao polo. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD , o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é um indicador criado como um contraponto ao Produto Interno Bruto – PIB per capita, por compreender como limitação deste o fato de que ele só considera o fator econômico para medir os benefícios obtidos pela população na medida em que o país enriquece ou torna-se desenvolvido. Em contraponto, o IDH pauta-se em três pilares básicos: saúde, educação e renda. Assim, pretende ampliar a percepção das condições de vida de uma população, que são medidas a partir de:

Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência. (PNUD,2014)

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 com o objetivo de medir a qualidade da educação nacional e de estabelecer metas e prioridades para sua melhoria. O cálculo do IDEM é realizado a partir da *“taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente”*. (MEC, 2014)

Tais critérios, apesar de não estarem explicitados nos editais número 1/2005 e 1/2006, estão descritos no portal da UAB e em documentos enviados pela Capes aos gestores das IPES e governos. No portal da UAB, por exemplo, afirma-se que *“Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB.”* (CAPES, 2014). O compromisso em priorizar municípios

com baixo IDEB e IDH na seleção dos polos de apoio solidifica a intenção do Governo de atuar na busca pela isonomia de oportunidades para o acesso ao ensino superior, afirmada pelo decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do

Brasil, quando no seu parágrafo único, inciso V, afirma como um dos seus objetivos do sistema o de *“reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”*. (BRASIL, 2006)

No que tange aos critérios para aprovação dos cursos para a UAB, o edital nº 1/2005 convida as Universidades Federais e os Centros Federais de Educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância, a ofertar cursos que se caracterizassem pela

consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto; competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável; coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local; atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial, [...] proposição de contrapartidas; e adequação da proposta orçamentária. (BRASIL, 2005b, p.40)

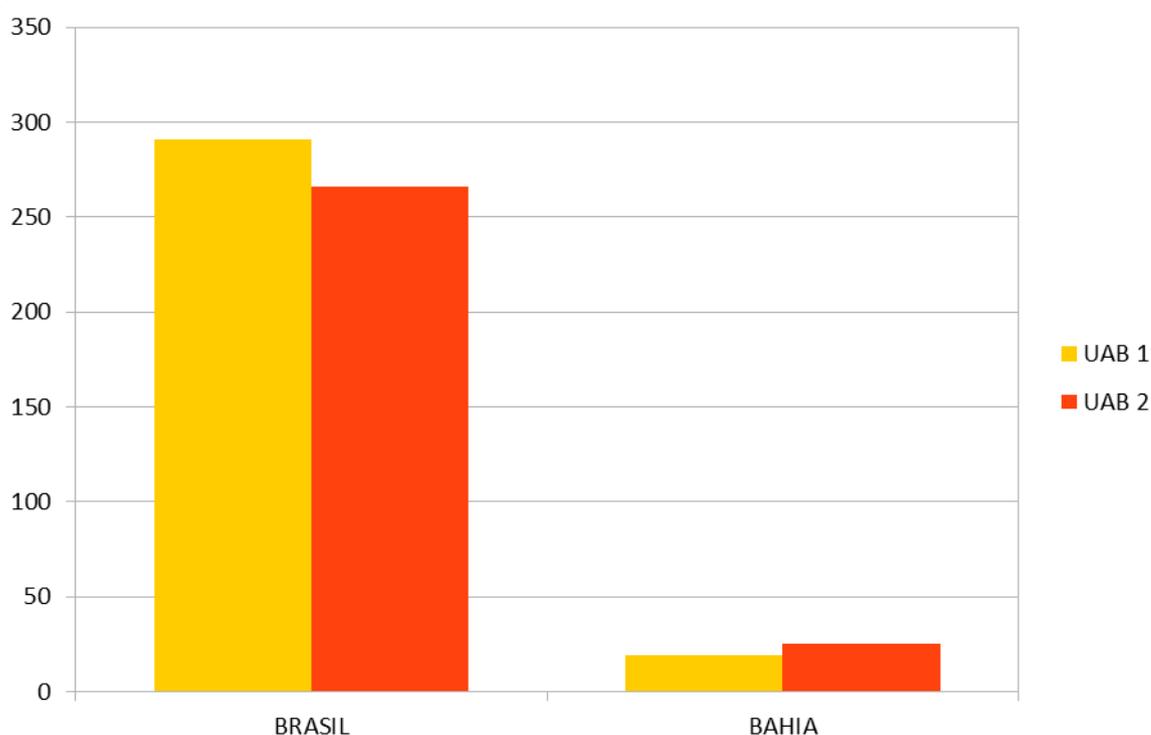
No mesmo ano de publicação do decreto 5.800, publica-se também o Edital nº 1/2006 da UAB. Neste, que se propõe a selecionar cursos que deveriam ter início em 2008, objetiva-se “ampliar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País” ao tempo em que se reitera a priorização do desenvolvimento de pesquisas inovadoras na área do ensino e a intencionalidade de impulsionar a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Como novidade, o edital amplia o escopo dos proponentes de cursos para, além das já contempladas Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, também as Universidades Estaduais; e Universidades Municipais.

No primeiro edital da UAB, em 2005 (UAB 1), foram aprovados 291 polos no Brasil, distribuídos pelas diversas regiões. A Bahia ficou com 19 destes, todos

eles solicitados por prefeituras de municípios baianos. Já o segundo edital, (UAB 2), de 2006, teve 25 polos aprovados, entre eles 11 solicitados pelas prefeituras municipais e 14 solicitados pelo governo do Estado da Bahia. Isso significa que, na Bahia, o início das ações da UAB, - que se constitui na articulação entre governos e IPES e na aprovação dos polos – se dá com um lastro de estrutura física a ser providenciado pelo Governo do Estado e municípios, mantenedores dos polos de apoio presencial aprovados neste período.

Figura 2 – Polos UAB aprovados no Brasil



Fonte: Editais nº 1 e nº 2, Diários Oficial da União (DOU), Brasil, 2005 e 2006

Elaboração própria

É possível observar a partir da Figura 2 o crescimento do número de polos no Estado da Bahia, se for comparado o número de aprovados entre os editais UAB 1 e UAB 2. Curiosamente, ao tempo em que este número aumenta no Estado, diminui na totalidade do país, o que pode indicar a intenção de se

promover o atendimento às regiões menos favorecidas e que receberam ao longo da história menor investimento em educação superior, atendendo ao objetivo que está disposto no seu parágrafo único, inciso V: “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país”. (BRASIL, 2006, P. 4)

4.2.2 O consórcio Bahia e a articulação entre IPES e Mantenedores de Polos

O início das articulações com as IPES baianas para implementação dos cursos da UAB foi feito pelos municípios com estas IPES, o que se deu de forma mais consistente a partir do lançamento do primeiro edital UAB, em 20 de dezembro de 2005, quando o Ministério da Educação convidou tais entes federados e IPES a submeter suas propostas de polos e de cursos.

Até então, as políticas públicas para oferta de cursos superiores no Estado da Bahia estavam vinculadas a ações ancoradas no Decreto nº 7.898 de 30 de janeiro de 2001, que instituía o Programa de Formação Continuada para Professores. Com o objetivo de “assegurar a formação profissional do professor da rede pública e possibilitar a melhoria da qualidade de ensino nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a utilização de tecnologias de Educação à Distância” (BAHIA, 2001).

O mesmo decreto cria ainda um Comitê Gestor que vincula-se à Secretaria da Educação estadual e que responsabiliza-se pela apresentação de projetos de formação a serem avaliados pela secretaria a fim de financiá-los. O comitê, coordenado pela Secretaria da Educação estadual através do Instituto Anísio Teixeira - IAT, era formado ainda por 5 instituições de ensino superior públicas, pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB e por 2 instituições de ensino superior privadas, o comitê agregou todas as universidades públicas e privadas existentes naquele ano, quais sejam

a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Católica do Salvador – UCSAL e

Universidade Salvador - UNIFACS), o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão responsável, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Estado da Bahia (SEC), pelo Programa de Formação e Aperfeiçoamento Continuado para Professores do Estado. (VALLADARES et al, 2007, p. 4)

Ainda segundo Valladares et al (2007), o mesmo comitê apresentou ao MEC oito projetos de licenciaturas, o que desencadeou a oferta, até 2007, de 500 vagas para Licenciatura em Letras e 700 vagas para Licenciatura em Matemática pela UNIFACS, uma vez que *“As universidades públicas não foram capazes de atender à convocação do Estado”* (idem, p. 4)

A parceria do estado com instituições privadas para oferta de cursos superiores a distância foi reduzida em grande escala a partir da instalação da UAB, pela sua determinação de ofertar cursos superiores públicos através apenas das universidades públicas, como consta no Decreto federal nº 5800 de 2006

As dificuldades para a ampliação das ofertas por cursos nas universidades públicas mencionadas acima, somadas à crescente demanda por formação superior no Estado levaram em 2007, à criação de um consórcio de universidades para consecução dos projetos de formação de professores, como sugerido nos editais UAB 1 e UAB 2, de 2005 e 2006, respectivamente.

O processo de articulação com as IPES baianas para criação do consórcio teve como protagonista o IAT, que, com a atribuição de atender a formação inicial de professores em exercício na rede pública, realizou uma série de diálogos com as IPES baianas a fim de estimular o consorciamento entre elas, o que levou à assinatura do acordo de cooperação técnica, científica e cultural que agregou todas as universidades públicas baianas. A formalização do Consórcio Bahia no dia 20 de março de 2007, para implementação das ações da UAB, deu início à elaboração de projetos de cursos pelas IPES consorciadas que, uma vez aprovados para oferta pela UAB, poderiam ser implementados por qualquer uma delas, reduzindo assim o tempo e o esforço de elaboração, submissão e aprovação junto ao MEC.

Para otimizar essa articulação entre as IPES, o IAT criou um ambiente virtual no seu servidor que, através do Moodle, permitiu a interação entre tais IPES para discussão dos projetos em elaboração, além de servir como repositório

dos documentos e projetos construídos pelo consórcio. Como início das atividades, o consórcio apresentou ao MEC 13 cursos, sendo 8 licenciaturas (História, Geografia, Matemática, Letras, Física, Química, Biologia e Pedagogia); 3 bacharelados (Ciências Contábeis, Administração e Turismo), um tecnólogo e uma Pós-graduação em EAD, perfazendo um total de 7.350 vagas no Estado.

A opção consorciada significou, nesse momento, maior celeridade aos processos complexos de implementação de uma política pública que se propõe a ter um grande alcance na medida em que busca interiorizar a educação superior no quinto maior Estado do país. Além disso, a união entre as IPES buscou a

[...] diminuição efetiva das dificuldades operacionais referentes à alocação de docentes para as atividades presenciais e a distância do curso, bem como a maior facilidade de acesso dos alunos EAD aos campi das IPES, haja vista a maior distribuição dessas IPES no território estadual. Essa facilidade foi acentuada pela condição de universidade multi-campi da UNEB, distribuída em 24 (vinte e quatro) campi em todas as regiões do Estado da Bahia. (VALLADARES et al, 2007, p. 7)

Mais tarde, a partir de 2009, um importante instrumento de democratização, gestão e apoio às ações da UAB vem se juntar ao consórcio: os Fóruns de Apoio à Formação Docente, de que trataremos a seguir.

4.2.3 O Fórum de Apoio à Formação Docente na Bahia: a busca pela democratização da tomada de decisões

As políticas recentes de ampliação de vagas para formação de professores das redes públicas do país foram se delineando paulatinamente, ao tempo em que estados e municípios estruturavam suas demandas e discutiam as possibilidades de atendimento. No movimento regulamentação de tais políticas, o MEC instituiu, através do Decreto nº 6.755, em 2009, a Política Nacional de Formação do magistério da Educação Básica. Este mesmo decreto, no artigo 4º, com o objetivo de concretizar o regime de colaboração e de formular planos estratégicos de formação de professores, instituiu os Fóruns Estaduais

Permanentes de Apoio à Formação Docente - FORPROF.

Os fóruns se configuram como espaços de discussão em cada Estado que se propõem a democratizar a tomada de decisões, na medida em que agrega diferentes atores interessados e/ou envolvidos nas ações de formação de professores, com direito a voto nos encaminhamentos das ações de estruturação e oferta dos cursos. Para isso, têm assento garantido representantes sindicais, de IPES, das secretarias de educação e comunidade, como já explicitado no capítulo I deste trabalho.

Na distribuição das responsabilidades estabelecidas pelo decreto citado, cabe aos fóruns estaduais, ainda, acompanhar a execução dos planos estratégicos dos Estados, após análise e aprovação pelo MEC. A este último, cabe apoiar as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas através da política de que trata o decreto 6.755. este apoio dar-se-á através de “[...] concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei n o 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput” (BRASIL, 2009). Além disso, garante “[...] apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei no 9.394, de 1996” (*ibidem*), selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2 o da Lei n o 8.405, de 9 de janeiro de 1992.

Cabe à CAPES fomentar os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização e, através do seu Conselho Técnico-científico da Educação Básica, homologá-los. Ainda à Capes, cabe dispor sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados, além de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuarem na educação básica, sendo para isso necessário fomentar programas de iniciação à docência e concessão de bolsas para estes estudantes das licenciaturas. Ainda segundo do decreto, a CAPES fomentará:

- I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais. (*ibidem*)

É importante destacar aqui a preocupação com um problema recorrente em inúmeros municípios do Estado da Bahia: o de professores em efetiva regência de classe que não possuíam a formação de licenciatura ou, ainda, que tinham formação em licenciatura, mas que atuavam em área diversa da disciplina que lecionavam. Na Bahia, tal situação somada à grande demanda por formação superior no Estado, levou o IAT, em 2008, a elaborar com as IPES baianas o Planejamento Estratégico da Formação de Professores da Educação Básica, quando solicitou financiamento federal para cerca de 49.000 vagas em diversas licenciaturas presenciais e a distância através da UAB, caracterizando a Bahia como o Estado que elaborou o maior plano de formação de professores no Brasil. Além das licenciaturas para docentes que nunca cursaram tal modalidade, as vagas solicitadas contemplavam docentes que possuíam licenciatura, mas atuavam em disciplinas para as quais não eram formados, ou bacharéis em docência, através de

d) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura Planejados segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. Serão programas especiais financiados pelo Ministério da Educação, conforme o item anterior (c). Esses cursos destinam-se a professores que atuem há pelo menos três anos em área distinta da sua formação básica na educação básica pública, observados os critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas quando a segunda licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem.
- Carga horária mínima de 1.200 horas quando a segunda licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem.
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

e) cursos especiais de formação pedagógica

Serão oferecidos cursos pelas IPES para atender à pequena demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício com financiamento especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2009b, p. 8)

O mesmo decreto 6.755, que estimula a ampliação das vagas de formação de professores define também, no seu parágrafo único, que a formação destes professores se dará, preferencialmente, na modalidade presencial. A exigência destaca-se no bojo do decreto por conta do grande estímulo dado às formações pela UAB durante estes anos de estruturação da política de formação de professores, além de que o próprio decreto de criação desta política define como sua maior atribuição oferecer cursos de Licenciatura para docentes da Educação Básica. (BRASIL, 2006, p. 4) A contradição evidenciada acima, nos textos dos dois decretos, sobre a compreensão MEC com relação à viabilidade ou não de se formarem docentes para as escolas públicas através da EAD não chega a comprometer a política na Bahia, uma vez que, das 39.315 mil vagas requeridas no Planejamento Estratégico, 21.140 faziam parte da UAB. (BAHIA, 2008, p.57)

Em setembro de 2009, o MEC publica portaria que estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns de apoio à formação docente. Entre elas, determina que cabe aos fóruns estaduais elaboração dos planos estratégicos dos estados, articulação das ações relacionadas ao desenvolvimento dos programas de formação docente, coordenação e aprovação das prioridades e metas das formações, proposição de mecanismos que permitam apoiar os programas, propor ações que contribuam para o sucesso das formações de docentes, inclusive garantindo o rendimento dos professores. Para efetivação destas tarefas, o fórum baiano passou a realizar reuniões periódicas, estabelecendo, em alguns momentos, grupos de trabalho para elaborar propostas específicas.

A reunião de instalação do fórum baiano aconteceu no dia no dia 21 de janeiro de 2010, em reunião com representantes da Secretaria da Educação da Bahia, MEC, IPES, CAPES, IAR, ANFOPE, entre outros (FORPROF, 2010, p 1-2). Segundo Leila Mororó, nas oito reuniões ocorridas até dezembro de 2011,

[...] houve uma variação muito grande dos participantes do Fórum, representantes das instituições de ensino superior e das entidades de

classe, provocando descontinuidade das discussões pertinentes às atribuições do Fórum e à própria política de formação de professores na Bahia. Nada de concreto, portanto, pôde ser constatado a respeito das ações devidas ao Fórum de formação de professores na Bahia. (MORORÓ, 2012, p. 3516)

Como será demonstrado a seguir, a descontinuidade das ações do fórum continua ocorrendo nas reuniões seguintes. Desse modo, cabe destacar algumas deliberações ou informações relevantes para a compreensão da atuação e dos limites do fórum junto à formação dos docentes do Estado da Bahia, a seguir:

- a. 19/02/2010 – Aprovação do regimento do Fórum de Apoio à Formação Docente, criação de GT para discutir a formação continuada com representantes de todas as IPES, criação de GT para discutir critérios de validação dos pré-inscritos através da Plataforma Freire. (FORPROF, 2010a)
- b. 19/03/2010 - Aprovou-se a criação de mais 17 polos de apoio presencial da UAB, estes especificamente em parceria entre Estado e municípios-sede, que funcionam através da cessão do espaço físico pelo município, mas são geridos pelo Estado, que é o seu mantenedor. Os critérios definidos para seleção destes polos entre as propostas enviadas pelos municípios foram as demandas por formação de professores e demandas sociais enviadas pelos municípios, a assinatura de termos de compromisso pelo município solicitante, que compromete-o com a cessão de espaço adequado e por fim, a distância entre o município solicitante e outro polo da UAB. Houve consenso, portanto, na aprovação dos polos nos municípios de: Vera Cruz, Abaré, Boninal, Coaraci, Itororó, Macarani, Mutuípe, Quixabeira, Sátiro Dias, Sobradinho, Rui Barbosa, Cícero Dantas, Cruz das Almas, Itaju do Colônia, Brotas de Macaúbas, São Francisco do Conde, Santa Rita de Cássia. Foram definidos ainda critérios de validação dos pré-inscritos através da Plataforma Freire, citados aqui por ordem de importância: Para licenciaturas na formação inicial - 1) Professores efetivos da rede pública estadual em efetiva regência; 2) Professores – temporários – Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, que

estejam programados em regência de classe. Para especializações - 1) Professores efetivos da rede pública estadual em regência, quando optarem para áreas correlatas à sua atuação em classe; 2) Professores efetivos que estão atuando em direção ou vice-direção e coordenação de escola, quando optarem para áreas correlatas à sua atuação; 3) Servidores efetivos da rede estadual que atuam na SEC (órgão central) DIREC, IAT, NTE, Sindicatos dos professores e escolas, quando optarem para áreas correlatas à sua atuação. Também foram definidos critérios para validações das pré-inscrições para formação continuada, que incluíram como beneficiários servidores temporários regidos pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. (FORPROF, 2010b, p. 1-2)

- c. 09/04/2010 – GT que havia sido formado para elaboração do Plano estadual de Educação dá informes do andamento do documento, quando é sugerido conclusão e apresentação ao fórum para referendo em junho. (FORPROF, 2010c, p. 1-2)
- d. 12/08/2011 – A partir do posicionamento de alguns presentes, acerca das dificuldades para garantir a permanência dos alunos nos cursos PARFOR, o fórum delibera que terá participação junto aos municípios, na intenção de sensibilizá-los para o problema e obter uma colaboração mais efetiva no sentido de garantir que os seus docentes concluam com sucesso os cursos ofertados. (FORPROF, 2011, p. 1-4)
- e. 16/09/2011 – Mediante negativa da Capes em inserir professores de escolas comunitárias nas formações do PAR, solicitação feita pelo mesmo, o fórum discute o problema e decide recorrer da decisão. Representantes de diversas IPES pontuam o problema da evasão dos alunos dos cursos do PAR. Delibera-se por estimular a realização de 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância, a fim de aproximar os professores das tecnologias. Quanto ao problema da evasão, o fórum delibera por solicitar às prefeituras e estado a redução da carga horária dos professores cursistas, providenciando a substituição destes em sala de aula enquanto estiver em formação. (FORPROF, 2011a, p. 2-4)

- f. 04/11/2011 – O Consórcio UAB (Consórcio Bahia) solicita formalmente assento no FORPROF. É iniciada uma discussão sobre o cadastramento dos cursos ofertados no Conselho Estadual de Educação (CEE), onde serão avaliados para aprovação no âmbito do Estado. Nesse ponto, a representante do CEE, prof^a Alda Pepe, pontua que, ainda que se considere a autonomia universitária, as IPES ofertantes devem funcionar em articulação com o CEE. Passa-se então a discutir a evasão dos alunos dos cursos do Parfor na Bahia, quando se pontuam algumas causas do problema, como falta de substituição dos docentes pelas Diretorias Regionais de Ensino (DIREC) e secretarias municipais. Aqui, a Diretora do IAT, Prof^a Irene Cazorla, convida o Fórum a refletir sobre o problema. No entanto, não são apontadas pelos presentes intervenções para a solução do problema, que fica em suspenso. Em seguida, a representante da Capes trata das validações dos inscritos pela Plataforma Freire, destacando que na Bahia, os secretários municipais realizaram o processo de validação de apenas 70% dos inscritos e que, destes, apenas 21% estão matriculadas. A reunião termina com a conclusão de que é necessário haver um estudo da real demanda por municípios, para que as ofertas reflitam as reais necessidades de formação de professores. Entretanto, o encaminhamento de tal ação e a divisão das tarefas não é feito ainda. (FORPROF, 2011b, p. 1-7)
- g. 16/12/2011 – É discutida a organização do II Simpósio Baiano de Licenciaturas, quando o Plano de Formação Docente do Estado da Bahia seria exposto em uma das mesas. (FORPROF, 2011c, p. 2)
- h. 16/03/2012 – Após 3 meses sem registro de reuniões em atas, tem-se aqui a aprovação da inclusão do Consórcio Bahia no FORPROF. (FORPROF, 2012, p. 2-5)

[...] o Estado da Bahia, segundo o Educasenso (INEP, 2007), encabeçava a lista de estados com o maior percentual de docentes ocupando funções sem a formação adequada (78,8%). Assim, na adesão ao Parfor, o número indicado de docentes para formação foi o maior dos propostos pelos estados brasileiros que aderiram ao Plano para a formação inicial. O Plano Estratégico de Formação de Professores na Bahia prevê a formação de

cerca de 60 mil docentes das redes públicas de ensino até 2014, desses 40 mil seriam formados através de cursos presenciais vinculados a programas especiais. (MORORÓ, 2012, p. 3516)

O complicado percurso entre as demandas levantadas e a efetivação das formações com sucesso pelos docentes é um problema recorrente durante toda a efetivação dos programas do Parfor na Bahia, incluindo os cursos a distância ofertados pela UAB. A situação perdura em parte porque não há possibilidade de interferência nem de padronização dos procedimentos e das condições para que os professores das redes públicas da Bahia concluam os estudos. Ou seja, enquanto algumas prefeituras possibilitam a saída do seu professor da docência em sala de aula para fazer as formações, providenciando para tanto substituto e provendo condições de deslocamento e custeio, outras transferem exclusivamente ao professor o ônus de fazer uma formação, mesmo tendo que lecionar em um, dois ou até três turnos por dia.

- a. 24/08/2012 – Deliberou-se por formação de um GT para estudar as condições dos polos UAB e uma comissão para levantar a demanda por formação de professores a partir de dados da Coordenação de Desenvolvimento de *Educação Superior*- CODES. (FORPROF, 2012c, p. 3-6)
- b. 13/12/2012 – Discutiram-se detalhes do 19º Congresso Internacional de Educação a Distância – CIAED, evento organizado em parceria com as instituições participantes do fórum. (FORPROF, 2012d, p. 1-6)
- c. 15/05/2013 – Com relação ao encaminhamento dado na última reunião do FORPROF, acerca do contato que seria feito pelo IAT com secretarias municipais para que os docentes inscritos em turmas que não alcançaram número mínimo de alunos fossem remanejados para municípios vizinhos sob responsabilidade das suas respectivas prefeituras, informou-se que foram enviados 21 ofícios aos Secretários de Educação dos municípios em questão e que, destes, apenas 5 responderam. Destes 5, apenas a Secretaria da Educação do Município de Ribeirão Largo comprometeu-se a custear o deslocamento, alimentação e hospedagem dos seus professores. O

fato gerou nova discussão acerca de encaminhamentos alternativos, como atualização do Educacenso, já tratado em outra reunião ou ainda abertura para professores temporários, já que estes entram nas demandas enviadas pelos municípios, porém não são validados pelo gestor municipal. É informado pela representante da Capes que esta não possui restrições quanto à entrada dos temporários. (FORPROF, 2013a, p. 2-4)

- d. 09/08/2013 – Apresentação das demandas na Plataforma Paulo Freire neste momento: 352.551 vagas solicitadas em todo o país, das quais 1.305 foram solicitadas pela Bahia. Há que se questionar aqui se a baixa demanda no Estado (considerando-se o levantamento feito em 2007 e já mencionado aqui, de 60.000 professores sem licenciatura e em efetiva docência) relaciona-se à ausência de compromisso das prefeituras e Estado em garantirem condições para seus professores realizarem as formações ou ainda se tal situação pode revelar um desinteresse, no Estado, pelas formações ofertadas. Foi citado por um dos presentes a necessidade de voltara discutir o Plano de Formação Docente do Estado da Bahia, iniciado em 2011 e não concluído. No entanto, a solicitação não desemboca em nenhum encaminhamento. (FORPROF, 2013b, p. 2-4)
- i. 27/04/2012 – A reunião discutiu acerca da evasão nos cursos Parfor, quando foi pontuado o número preocupante de 33 mil vagas ofertadas e apenas 6 mil professores cursando as formações. Discutiram-se ainda questões relativas à UAB, como a necessidade de selecionar tutores qualificados ou a estrutura física dos polos. Além disso, foi pautada a elaboração do Plano de Formação Docente do Estado da Bahia. (FORPROF, 2012b, p. 1-6).
- e. 13/12//2013 – Informou-se que a Plataforma Freire informa números de pré-inscritos insuficiente para formação de turmas do Parfor para 2014.2. Acordou-se que as IPES farão contato com municípios para estimular as pré-inscrições dos docentes e que o FORPROF fará estudo das causas do problema. Discutiu-se ainda o planejamento do VI Simpósio de Licenciaturas, além ter sido feita a validação dos

critérios para validação dos professores da rede estadual de educação no Parfor, quais sejam:

1.Ser professor efetivo da rede estadual. 2.Estar em efetiva regência de classe no ano de 2013/2014. 3.Estar programada em disciplinas na mesma área do curso em que se inscreveu: a) Será validada a inscrição no curso cuja disciplina representar maior carga, horária; b) Caso o professor esteja atuando com mesma carga horária em várias disciplinas, será validada a inscrição em disciplinas prioritárias da mesma área: I. Linguagem e Códigos: Artes e Ed. Física; II. Ciências da Natureza: Física e Química; III. Ciências Humanas: Filosofia e Ciências Sociais; IV. Língua Estrangeira: Letras com Língua Espanhola. 4.Não será validada inscrição par ao curso de Pedagogia. 5.O professor estiver programado no Nível I Poderá ter sua inscrição validade no Curso de Geografia. Os critérios foram validados por todos os presentes, com duas ressalvas: a primeira acrescentar no terceiro critério, depois da programada, o mínimo de três anos de atuação na disciplina escolhida e, no último, o curso de Ciências da Natureza. (FORPROF, 2013c, p. 2-3)

- f. 14/03/2014 – Na primeira reunião do ano do FORPROF, informou-se que, das 60 turmas ofertadas através da Plataforma Freire para 2014.2, apenas 20 foram formadas. Informou-se a parceria da UAB/Bahia com universidades de fora (UFPI, UFRPE E UFAL) para oferta de novos cursos, delibera-se por autorizar assento no FORPROF para um representante de polo de apoio presencial da UAB, planejamento do Simpósio de Licenciaturas, composição de GT para discutir elaboração do Plano de Formação Docente do Estado da Bahia e encaminhamento, pelas IPES, de ofícios às Secretarias municipais de sua abrangência propondo formação de turmas do Parfor. (FORPROF, 2014, p. 2-4)

Após este breve histórico do trabalho do FORPROF desde 2010 e até 2014, é possível inferir minimamente sobre sua atuação no que tange à formação de professores da educação básica do estado da Bahia, a saber:

- a. Parece claro que o FORPROF baiano, à medida em que delineava suas práticas, destinou mais esforços e tempo às questões acadêmicas e menos às questões administrativas, interferindo minimamente nestes aspectos da realização dos cursos. Aqui, insere-se sua quarta

atribuição definida na Portaria nº 833, qual seja a de propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas. As poucas proposições para solução de problemas tiveram, em geral, dificuldade de implementação.

- b. 05/04/2013 – Diretora do IAT chama atenção para o número baixo de inscrições nas formações da Plataforma Freire, o que poderia inviabilizar a formação de turmas, uma vez que a Capes exige um mínimo de 15 nos cursos do Parfor. A situação das turmas exposta aqui é a seguinte: UNEB ofertou 30 turmas, mas possui número de inscritos para formar apenas 10; a UEFS ofertou 5, formará 4; a UESC ofertou 6 turmas, conseguirá formar apenas 1; a UESB, de 17 turmas, formará 5; a UFBA, de 8 turmas ofertadas, formará 3; e a UFRB, de 2 turmas ofertadas, apenas formará 1. Ou seja, de 68 turmas ofertadas pelas IPES baianas nesta abertura da Plataforma Freire, apenas 24 se efetivaram. Para o problema, foram dados encaminhamentos como: remanejamento de turmas para municípios vizinhos, viabilização das turmas com baixa inscrição pelas universidades, sem financiamento da Capes, estreitamento dos contatos do FORPROF com as secretarias de educação do interior, através de videoconferência, a fim de orientar secretários e prefeitos quanto á necessidade de divulgação das inscrições do Parfor para os docentes, solicitação de atualização dos dados no Educacenso, por se observar que muitos professores não se inscreveram por não estarem cadastrados neste sistema. (FORPROF, 2013, p. 2-4)
- c. Considerando o que se registrou nas atas, o fórum também teve dificuldade de propor ações para a permanência dos alunos nos cursos (também definido pela mesma portaria), uma vez que a evasão era tema recorrente nas reuniões desde 2011, no entanto, não chegava a ser estruturadas ações relevantes que se efetivassem posteriormente. Sobre isso, Mororó considera que

O Fórum Estadual de apoio á formação docente na Bahia teria, então, ciente dessas dificuldades, o relevante papel de propor e acompanhar as ações referentes a formação dos docentes da rede pública, tornando-se, portanto, uma referencia política importante no estado. Entretanto, acompanhando as suas reuniões, é possível perceber que isso não tem se

concretizado e, considerando as formas de participação de seus componentes, as possibilidades de reverter esse quadro são remotas. (MORORÓ, 2012, p. 3518)

- d. Eventos como os simpósios e congressos tiveram espaço considerável no fórum, sendo objeto de esforços e de planejamento dos participantes;
- e. A revisão do Plano Estratégico da Formação entregue ao MEC não fez parte das discussões ocorridas nas reuniões do fórum, dando lugar ao agendamento de elaboração de um Plano Estadual de Formação que já havia sido iniciado em 2010, através de um GT constituído pelo mesmo fórum, conforme consta nas atas do ano em questão (FORPROF, 2010c, p. 1-2). Como as atas dos meses de junho de 2010 a dezembro de 2010 não estão disponíveis nos portais Capes ou SEC para consulta (exceto a ata do mês de setembro), foi possível apenas obter informações com a coordenadora do GT, de que o referido grupo teve dificuldade de se reunir por conta dos deslocamentos dos representantes das IPES que residem em cidades do interior, o que inviabilizou a elaboração do Plano. No entanto, foi feita uma minuta do Plano Estadual de Formação de Professores, (anexo B) que resultou de 3 reuniões do grupo de trabalho constituído no âmbito do FORPROF/Ba e que afirma que o Governo da Bahia aderiu ao Parfor, assinando protocolo de intenções em janeiro de 2009 e que se comprometeu, a partir do Parfor, a acabar com o deficit de 37% de formação de docentes em exercício no estado até o ano de 2011, traçando como linhas de ação a oferta de licenciaturas presenciais e a distância. (FORPROF, 2010, p. 2).

O documento segue afirmando que seu texto teve como influência, desde o debate travado no GT, quatro outros documentos que continham reivindicações de entidades e/ou grupos políticos sobre a formação de professores no estado, quais sejam o Princípios e Eixos da Educação na Bahia, de 2007, O documento da ANFOP sobre formação docente, o documento Diretrizes Nacionais sobre Educação no Campo e as Diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

A minuta segue ainda definindo diretrizes e metas. Entre as diretrizes está, por exemplo, a intenção de tornar os cursos de formação inicial e continuada dos docentes um processo consistente de formação teórica, pedagógica, técnica, científica, política, ética e mora. Além disso, a minuta aponta a preocupação com a permanência dos profissionais nos cursos e sugere como encaminhamento assegurar, através de recursos públicos municipais, estaduais e federal, um programa de benefícios que se constituiria de bolsa, logística e substituição temporária dos docentes nas suas atividades laborais, para que assim estes pudessem se dedicar às formações. Define também as áreas de formação que seriam prioritárias para o Estado da Bahia, estabelece quatro fases para implementação e acompanhamento do Plano e lista aos desafios relacionados ao processo de elaboração do documento.

É certo que a existência de um fórum em que vários atores sociais possam acompanhar, construir conjuntamente e gerir a formação de professores da rede pública significa a possibilidade de se unir esforços e aglutinar ideias e visões diversas, além de se poder receber, dos representantes de cada categoria ou instituição, as demandas e contribuições para a execução de uma política pública em educação. Nesse sentido, acredita-se que o FORPROF Bahia deve buscar exercer com maior constância os seus papéis de elaborador, propositor, coordenador e apoiador e articulador que lhe são atribuídos a partir da portaria nº 833, para o bem da formação docente na Bahia.

4.2.4 Os Polos de Apoio Presencial na Bahia: processos de aprovação e implantação

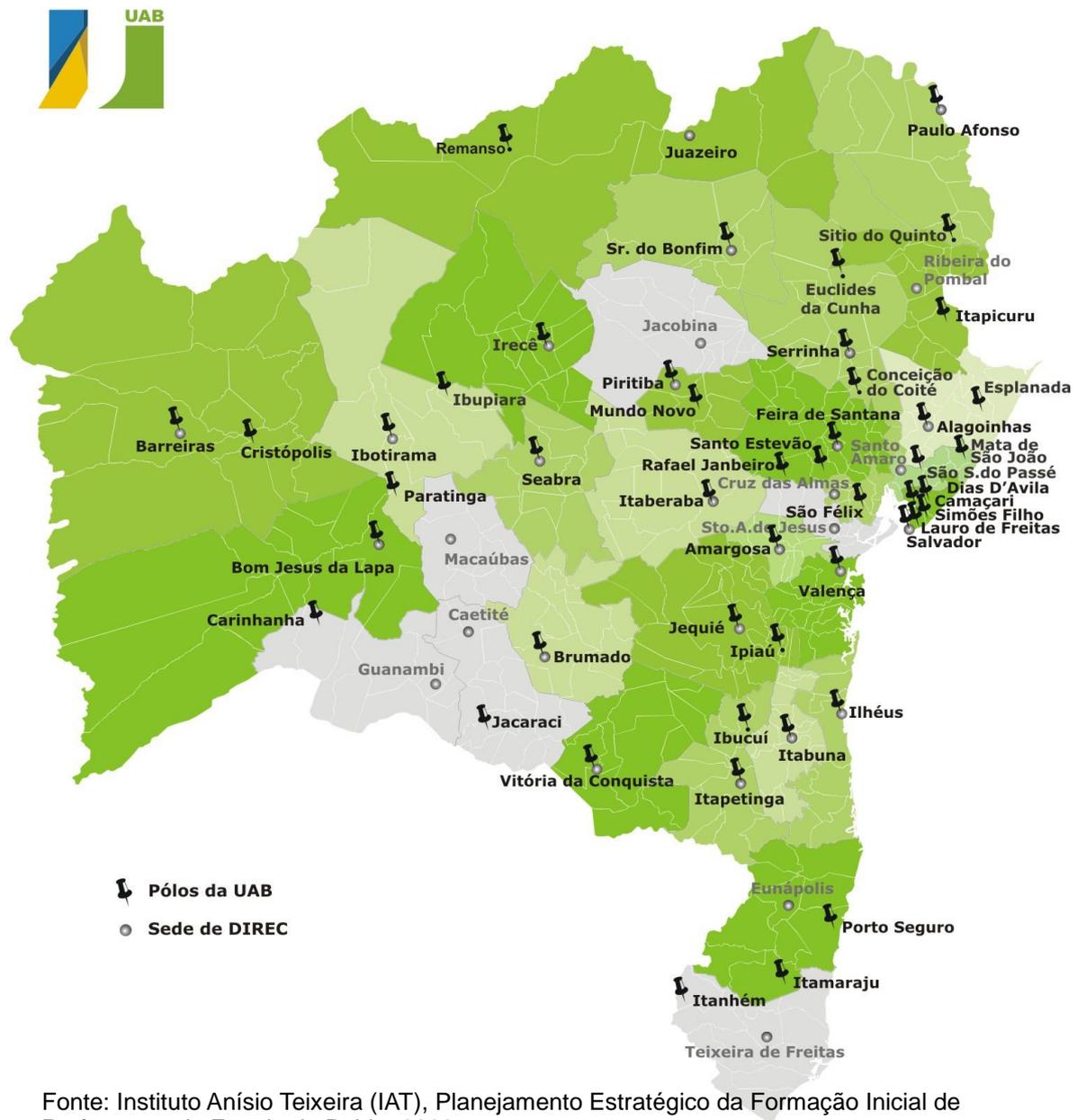
Como já citado, os primeiros polos da Universidade Aberta do Brasil ficaram sob gestão dos municípios que foram demandantes, e portanto, tornaram-se seus mantenedores. Estes polos tiveram seus processos de estruturação física e suas primeiras ofertas vinculados às ações desenvolvidas por aquelas prefeituras, com a finalidade de receber os primeiros cursos do Estado oferecidos através do sistema UAB. Nesse primeiro edital (UAB 1), a Bahia teve aprovados os seus primeiros 19 polos da UAB, situados nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Camaçari, Carinhanha, Dias D'Avila, Esplanada, Ipujiara,

Itamaraju, Itanhém, Itapicuru, Jacaraci, Lauro de Freitas, Mata de São João, Mundo Novo, Paratinga, Piritiba, Salvador, São Sebastião do Passé, Senhor do Bonfim e Simões Filho , sob o compromisso de serem mantidos por suas prefeituras. (BRASIL, 2007)

O Governo do Estado da Bahia entra na UAB como mantenedor de polos no seu segundo edital (UAB2), quando obtém aprovação para 14 polos, localizados nas cidades de Alagoinhas, Barreiras, Conceição do Coité , Euclides da Cunha , Feira de Santana, Ilhéus, Ipiaú, Itaberaba, Itabuna, Itapetinga, Paulo Afonso, Seabra, Serrinha, Vitória da Conquista. Nesse edital, 11 polos municipais também são aprovados na Bahia, nos municípios de Amargosa, Brumado, Ibicui, Ibotirama, Irecê, Jequié, Rafael Jambeiro, Remanso, Santo Estevão, Sítio do Quinto e Valença. (BRASIL, 2008)

Em 2009, foi aberta nova possibilidade de solicitação de polos UAB, que resultou na Portaria nº 802, de 18 de agosto de 2009, quando foram aprovados mais 12 polos estaduais, nos municípios de Barra, Campo Alegre de Lourdes, Eunápolis, Guanambi, Juazeiro, Macaúbas, Pintadas, Ribeira do Pombal, Salvador (IAT), Salvador (Subúrbio), Santa Maria da Vitória, Teixeira de Freitas. (BRASIL, 2009b). A Bahia fica, então, após 2009, com 56 polos de apoio presencial para execução das ações da UAB no Estado, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Polos UAB na Bahia em 2009



Desde o Edital UAB1, estão explicitadas as obrigações do cedente (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, que à época ainda não havia sido extinta) e do proponente (a IPES e/ou o mantenedor do polo). No caso das IPES, no processo de proposição de curso para aprovação através da UAB, esta deveria se comprometer a executar o recurso destinado aos cursos e exclusivamente para tal função, cumprir as normas de previstas no

documento de formalização do apoio, contratar pessoal para execução dos cursos, entre outras atribuições. (BRASIL, 2005b, p.40). O cedente, por sua vez, deveria

5.1.2 constituir a Comissão de Seleção de Projetos; 5.1.3 conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital; 5.1.4 liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente; 5.1.5 prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação; 5.1.6 constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados; 5.1.7 exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução 5.1.8 analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e 5.1.9 fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto. (BRASIL, 2005b, p.40)

No caso do mantenedor de polo, este ficaria comprometido a prover condições de funcionamento do polo de apoio sob sua responsabilidade, provendo-o de laboratório de informática com internet, salas de aula, laboratório de Ciências, biblioteca, recursos humanos. Como sugestão de estrutura física ideal, o MEC enviou aos mantenedores um a sugestão do projeto arquitetônico criado pela Secretaria de Educação do Ceará, que indicava uma estrutura mínima necessária ao funcionamento das ações da UAB (ver anexo A).

Em orientação aos mantenedores de polo, a Capes dispõe sobre os passos necessários para que se possa efetivar um polo presencial, iniciando-se pelo credenciamento do polo, quando o

[...] mantenedor deve providenciar o processo de institucionalização, conforme segue:
 Assinatura do Termo de Compromisso;
 Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica 2 ;
 Publicação da Lei de Criação do Polo de Apoio Presencial da UAB;
 Publicação da Lei Orçamentária do Polo de Apoio Presencial da UAB;
 Criação do Conselho de Polo;
 Criação do Regimento Interno do Polo de Apoio Presencia da UAB;
 Elaboração do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB.
 Ao finalizar a institucionalização do polo, inicia-se o processo de articulação de cursos para ofertas no polo. (CAPES, entre 2009 e 2013, p. 5)

O processo de estruturação da parte física dos polos UAB, desde o seu início no estado da Bahia, passou por dificuldades que se constituíram muitas vezes

em entraves ao início dos cursos, considerando que a Capes estabeleceu uma estrutura de fiscalização apoiada por diversas IPES ofertantes de cursos Uab no país, que deslocavam equipes de avaliadores a fim de autorizar ou não o início das formações em cada polo, conforme 3 critérios de classificação que definem cada polo como

Apto (AA) – Situação que indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária. O polo está liberado pela DED/CAPES para a articulação de cursos que não requeiram instalações específicas e para cursos que precisem de instalações e equipamentos pedagógicos, caso o polo disponha de tais instalações e equipamentos; **Apto com Pendências (AP)** – Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas durante a visita de monitoramento e encaminhar documentação comprobatória à DED/CAPES no prazo de 90 (noventa) dias. Serão consideradas como documentação comprobatória, dentre outros, fotos dos espaços com pendências solucionadas, original ou cópia autenticada de documentos pendentes, comprovantes de contratação de pessoal, materiais, equipamentos e serviços necessários à adequação do polo. Se a DED/CAPES não receber a documentação comprobatória no prazo estipulado, será iniciado processo de desligamento do polo do Sistema UAB; • **Não Apto (NA)** – Situação que indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação. O mantenedor poderá interpor recurso junto à DED/CAPES, apresentando, no prazo de 30 (trinta) dias, um Plano de Revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução. Caberá à DED/CAPES a decisão a respeito do recurso: em caso de deferimento, o mantenedor deverá iniciar imediatamente a execução do Plano de Revitalização e, findo o prazo, será realizada uma nova visita de monitoramento para eventual reclassificação do polo. Em caso de indeferimento, será iniciado o processo de desligamento do polo do Sistema UAB. O mesmo procedimento de desligamento será iniciado caso o mantenedor não recorra no prazo estipulado. Para melhor entendimento, *vide* modelo de **Plano de Revitalização**. (CAPES, 20--, p. 4)

Após 6 anos de existência da UAB na Bahia, os polos de apoio presencial sofreram algumas vistorias e intervenções por parte, respectivamente, do Governo Federal e dos seus mantenedores, o que nos oferta o seguinte cenário em 2014: dos 26 polos estaduais, de acordo com o Sistema SISUAB, 7 foram desligados, 3 estão aptos, porém apresentam pendências para liberação de cursos e os outros 16 estão aptos. Na rede de polos cujos mantenedores são os municípios, 27 estão aptos, 6 apresentam pendências e 7 foram desligados, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Situação de operação dos polos baianos.

APTOS		APTOS COM PENDÊNCIAS		NÃO APTOS	
ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
Campo Alegre de Lourdes	Amargosa	Barreiras	Ibotirama	Alagoinhas	Cristópolis
Conceição do Coité	Bom Jesus da Lapa	Feira de Santana	Jequié	Barra	Porto Seguro
Euclides da Cunha	Brumado	Guanambi	Lauro de Freitas	Eunápolis	Salvador Pituba
Ilhéus	Camaçari		Rafael Jambeiro	Ribeira do pombal	Senhor do Bonfim
Ipiaú	Campo Formoso		Remanso	Salvador Paralela (IAT)	Simões Filho
Itaberaba	Capim Grosso		S. Sebastião do Passé	Salvador Periperi	Sobradinho
Itabuna	Carinhanha			Santa Maria da Vitória	Valença
Itapetinga	Dias Dávila				
Juazeiro	Esplanada				
Macaúbas	Ibicuí				
Paulo Afonso	Ipirá				
Pintadas	Ipupiara				
Seabra	Irecê				
Serrinha	Itamaraju				
Teixeira de Freitas	Itanhém				
Vitória da Conquista	Itapicuru				
	Jacaraci				
	Jaguarari				
	Mata de São João				
	Mundo Novo				
	Paratinga				
	Piritiba				
	Rio Real				
	Santo Estevão				
	Sapeaçu				
	Sítio do Quinto				
	Teodoro Sampaio				
16 polos	27 polos	3 polos	6 polos	7 polos	7 polos
Total:					66 polos

Fonte: SISUAB, 2014.
Elaboração da pesquisadora

Com relação aos polos estaduais, é possível observar que sua distribuição e a sua área de abrangência em alguns casos, possui sobreposição de atendimento a alguns municípios e distritos, além de haver casos em que uma mesma cidade possui mais de um polo, como é o caso de Salvador. De acordo com orientações da Capes, cada polo de apoio presencial deveria atender um raio em torno de 100 quilômetros do seu entorno, conforme lembra o diretor do IAT à época, em e-mail disposto no anexo D deste trabalho (SILVA FILHO, 2011) o que garantiria um esforço de deslocamento dos alunos nos momentos presenciais nunca superior a esta distância. Tal fato está explicitado no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Polos UAB baianos e sua abrangência de atendimento.

(continua)

Município do Polo UAB	DIREC que atende o Polo UAB	Municípios de abrangência
Alagoinhas	03 - Alagoinhas	Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Jandaíra, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real e Satiro Dias.
Barra	22 - Ibotirama	Morpara, Barra, Muquem de São Francisco, Ipupiara, Paratinga, Oliveira dos Brejinhos, Brotas de Macaubas, Ibotirama, Buritirama
Barreiras	25 - Barreiras	Angical, Baianópolis, Barreiras, Brejolândia, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachao das Neves, Santa Rita de Cassia, São Desidério, Tabocas do Brejo Velho, , Wanderley.
Campo Alegre de Lourdes	15 - Juazeiro	Sento Se, Juazeiro, Uaua, Remanso, Curaca, Sobradinho, Pilão Arcado, Casa Nova, Campo Alegre de Lourdes
Conceição do Coité	12 - Serrinha	Retirolândia, Quijingue, Queimadas, Araci, Barrocas, Cansancao, Tucano, Lamarao, Conceicao do Coite, Serrinha, Sao Domingos, Santaluz, Euclides da Cunha, Biringinga, Teofilandia, Valente, Monte Santo, Nordestina, Agua Fria, Canudos
Euclides da Cunha	12 - Serrinha	Retirolândia, Quijingue, Queimadas, Araci, Barrocas, Cansancao, Tucano, Lamarao, Conceicao do Coite, Serrinha, Sao Domingos, Santaluz, Euclides da Cunha, Biringinga, Teofilandia, Valente, Monte Santo, Nordestina, Agua Fria, Canudos
Eunápolis	08 - Eunápolis	Itapebi, Itagimirim, Itabela, Eunapolis, Santa Cruz Cabralia, Porto Seguro, Guaratinga, Itamaraju, Jucuruçu, Belmonte
Feira de Santana	02 - Feira de Santana	Rafael Jambeiro, Amelia Rodrigues, Capela do Alto Alegre, Santa Barbara, Irara, Conceicao do Jacuipe, Sao Goncalo dos Campos, Pintadas, Coracao de Maria, Tanquinho, Candeal, Conceicao da Feira, Gavião, Santanopolis, Nova Fatima, Feira de Santana, Anguera, Antonio Cardoso, Pe de Serra, Serra Preta, Santo Estevao, Riachao do Jacuipe, Ichu, Ipira, Ipecaeta
Guanambi	30 - Guanambi	Pindai, Palmas de Monte Alto, Iuiu, Sebastiao Laranjeiras, Malhada, Carinhonha, Guanambi, Urandi, Candiba, Matina, Feira da Mata

Fonte: IAT. 2014

Elaboração da pesquisadora

Quadro 3 – Polos UAB baianos e sua abrangência de atendimento.

(conclusão)

Município do Polo UAB	DIREC que atende o Polo UAB	Municípios de abrangência
Ilhéus	06 - Ilhéus	Urucuca, Mascote, Santa Luzia, Itacare, Canavieiras, Una, Arataca, Marau, Ilheus
Ipiauí	13 - Jequié	Itirucu, Irajuba, Jaguaquara, Barra do Rocha, Itagi, Jequie, Dario Meira, Boa Nova, Santa Ines, Maracas, Ipiauí, Ibirataia, Apuarema, Ubata, Lajedo do Tabocal, Jitauna, Lafaiete Coutinho, Itaquara, Mirante, Itagiba, Aiquara, Manoel Vitorino, Iramaia, Cravolandia, Planaltino
Itaberaba	18- Itaberaba	Itaete, Andaraí, Ibiquera, Nova Redenção, Lajedinho, Iacu, Utinga, Boa Vista do Tupim, Bonito, Wagner, Marcionilio Souza, Ruy Barbosa, Itaberaba
Itabuna	07- Itabuna	Jussari, Buerarema, Gongogi, Sao Jose da Vitoria, Pau Brasil, Aurelino Leal, Itapitanga, Itabuna, Ubaitaba, Itaju do Colonia, Almadina, Santa Cruz da Vitoria, Camacan, Itape, Itajuípe, Floresta Azul, Coaraci, Ibicaraí, Barro Preto
Itapetinga	14 - Itapetinga	Ibicui, Macarani, Itororo, Itapetinga, Potiragua, Nova Canaa, Iguai, Maiquinique, Itarantim, Firmino Alves, Itambe, Caatiba
Juazeiro	15 - Juazeiro	Sento Se, Juazeiro, Uaua, Remanso, Curaca, Sobradinho, Pilao Arcado, Casa Nova, Campo Alegre de Lourdes
Macaúbas	23- Macaúbas	Boquirá, Tanque Novo, Ibitipanga, Caturama, Paramirim, Erico Cardoso, Rio do Pires, Macaubas, Botupora
Paulo Afonso	10 - Paulo Afonso	Coronel Joao Sa, Abare, Pedro Alexandre, Jeremoabo, Chorrocho, Rodelas, Santa Brigida, Gloria, Paulo Afonso, Sitio do Quinto, Macurure
Pintadas	02 - Feira de Santana	Rafael Jambeiro, Amelia Rodrigues, Capela do Alto Alegre, Santa Barbara, Irara, Conceicao do Jacuibe, Sao Goncalo dos Campos, Pintadas, Coracao de Maria, Tanquinho, Candeal, Conceicao da Feira, Gavião, Santanópolis, Nova Fatima, Feira de Santana, Anguera, Antonio Cardoso, Pe de Serra, Serra Preta, Santo Estevao, Riachao do Jacuibe, Ichu, Ipira, Ipecaeta
Ribeira do Pombal	11 - Ribeira do Pombal	Nova Soure, Crisopolis, Olindina, Banae, Novo Triunfo, Ribeira do Amparo, Fatima, Cipo, Ribeira do Pombal, Itapicuru, Antas, Adustina, Paripiranga, Heliopolis, Cicero Dantas
Santa Maria da Vitória	26 - Bom Jesus da Lapa	Bom Jesus da Lapa, Canapolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Riacho de Santana, Santana, Sitio do Mato, Serra Dourada, Sao Felix do Coribe, Santa Maria da Vitoria, , Serra do Ramalho.
Salvador - IAT	1B - Salvador	Simoes Filho, Salvador, Lauro de Freitas, Itaparica, Vera Cruz, Madre de Deus, Camacari, Candeias, Dias dAvila
Salvador - Subúrbio	1B – Salvador	Simoes Filho, Salvador, Lauro de Freitas, Itaparica, Vera Cruz, Madre de Deus, Camacari, Candeias, Dias dAvila
Seabra	27 – Seabra	Piata, Palmeiras, Souto Soares, Mucuge, Lencois, Ibitiara, Abaira, Seabra, Boninal, Novo Horizonte, Iraquara
Serrinha	12 – Serrinha	Retirolandia, Quijingue, Queimadas, Araci, Barrocas, Cansanco, Tucano, Lamarao, Conceicao do Coite, Serrinha, Sao Domingos, Santaluz, Euclides da Cunha, Biritinga, Teofilandia, Valente, Monte Santo, Nordestina, Agua Fria, Canudos
Teixeira de Freitas	09 - Teixeira de Freitas	Mucuri, Nova Vicosa, Medeiros Neto, Lajedao, Alcobaca, Teixeira de Freitas, Vereda, Ibirapua, Prado, Itanhem, Caravelas
Vitória da Conquista	20 - Vitória da Conquista	Cordeiros, Vitoria da Conquista, Piripa, Caetanos, Anage, Belo Campo, Tremedal, Encruzilhada, Candido Sales, Bom Jesus da Serra, Planalto, Maetinga, Ribeirao do Largo, Condeuba, Caraibas, Presidente Janio Quadros, Pocos, Barra do Choça

Fonte: IAT. 2014

Elaboração da pesquisadora

4.2.5 A UAB e a missão de formar professores em exercício das redes públicas baianas - Demanda por formação superior na Bahia e por formação inicial e continuada de professores

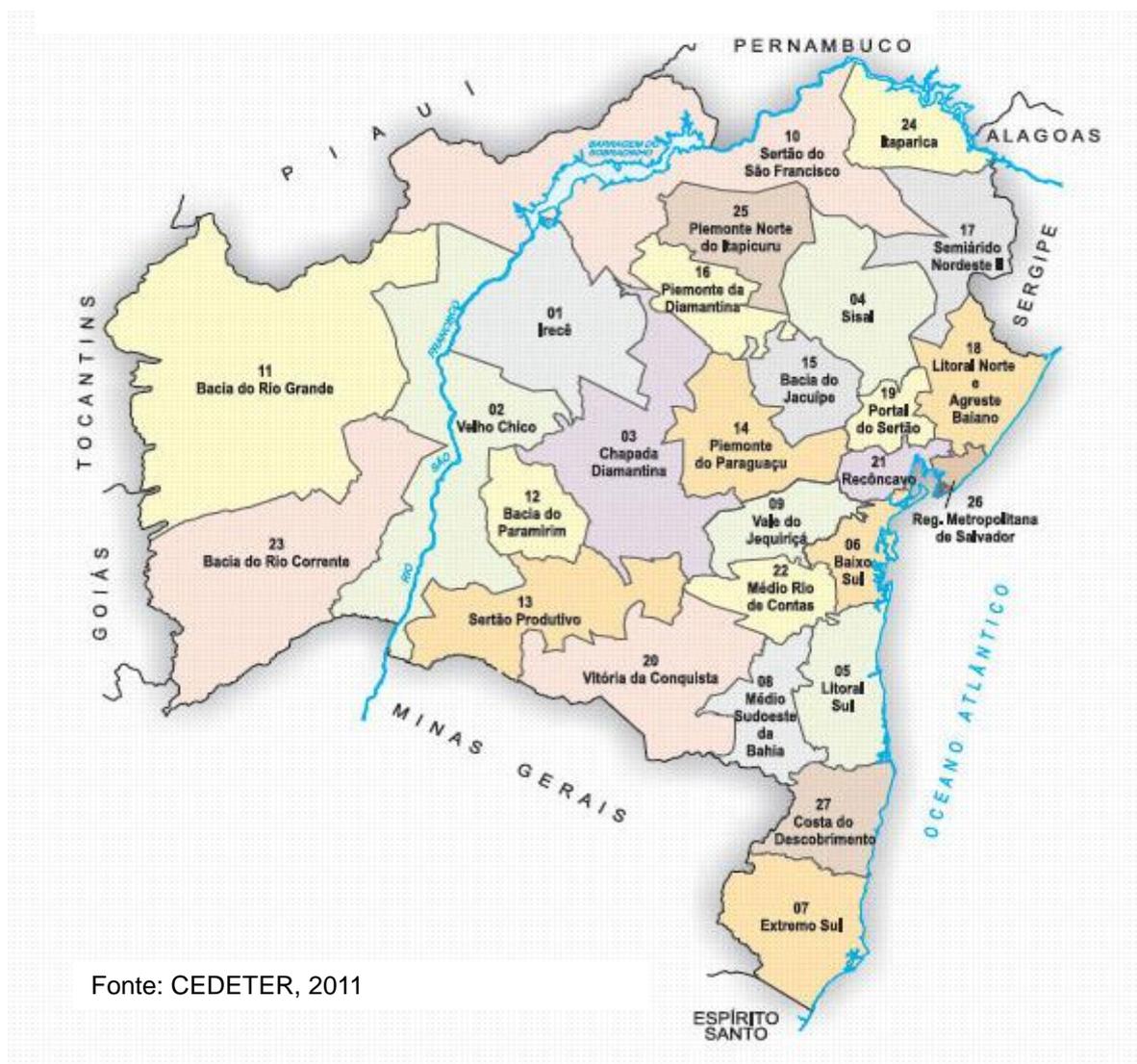
O Estado da Bahia possui 417 municípios, distribuídos em 27 Territórios de Identidade, como ilustra a Figura 4 abaixo. Com mais de 14 milhões de habitantes e um território de 564.830 km², possui enorme demanda por educação básica e superior, o que se acentua devido às distâncias existentes entre as comunidades de zona rural e urbana de um mesmo município, à oferta de escolas centralizada nas sedes dos municípios, o que em geral contribui para a exclusão das populações residentes nas áreas rurais. De acordo com estudos do IBGE,

Mais uma vez, a região Nordeste teve as maiores taxas de analfabetismos nas áreas rurais durante toda a série estudada, entre 2001 e 2009. A região tinha, em 2001, a incrível taxa de 36,7% e alcançou o ano de 2009 com 27,7% de analfabetos. (LEMOS, 2012, P. 146)

Quando se trata de professores, a realidade não é muito diferente no Estado. Entre os docentes que atuam nas redes públicas estadual e municipal, é grande o número dos que não possui formação adequada e legalmente referenciada para o exercício docente. Segundo o Relatório de atividades do ano de 2009 do Instituto Anísio Teixeira – IAT, centro de formação de professores da rede pública estadual, a demanda por formação inicial de professores no estado da Bahia, em 2009, era de cerca de 54 mil vagas em cursos de licenciatura, que deveriam atender docentes em pleno exercício e sem a formação inicial adequada, pois como diz o documento,

[...] em 2007, o Governo da Bahia encontrou dados alarmantes em relação à formação dos profissionais da Educação: 7.201 professores do quadro do magistério público estadual do ensino fundamental e médio não possuíam nível superior com formação profissional em licenciatura plena. Isso correspondia a 20,57% dos professores sem formação inicial na rede Estadual. Já nas redes municipais, cerca de 80% dos professores não possuíam licenciatura ou qualquer outra graduação. (BAHIA, 2009, p. 9)

Figura 4 – Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia



Fonte: CEDETER, 2011

Na intenção de atender tal demanda, o IAT buscou definir novas diretrizes para a formação inicial dos professores da rede pública baiana, em cooperação com diversas instituições representativas de classe, movimentos sociais e sindicais, o que culminou com a apresentação à população, em março de 2009, do Programa de Formação Inicial de Professores, que vislumbrava a oferta, até 2011, de 54 mil vagas para atendimento de toda a demanda reprimida por formação inicial no estado, num esforço coletivo de todas as IPES baianas e algumas de fora do estado, em cursos nas modalidades presencial e a distância, este último ofertado pelo sistema UAB. Vale ressaltar que o Programa de Formação Inicial de Professores da Bahia foi o maior

apresentado, na ocasião, ao MEC, através do Planejamento Estratégico da Formação Inicial ainda em 2008. O documento relata o trabalho feito para levantar as demandas no Estado e chama atenção para o fato de que havia um número

[...] significativo de professores da rede estadual sem formação, principalmente nas áreas de Matemática, Letras, Biologia, História, Geografia e Artes. O trabalho também apontou que as áreas de Química e Física não apresentam demanda significativa pelo número insuficiente de docentes efetivos nas escolas, ou seja, há necessidade de contratação de professores nessas áreas por concurso público. Esse diagnóstico tem indicado as regiões Sul e o Sudoeste como as mais necessitadas por formação de professores na Bahia e dependerá do apoio das IES parceiras e da UAB para atuação nessas regiões. (BAHIA, 2008, P. 54)

O levantamento feito, através do cruzamento de dados do próprio governo estadual, dos governos municipais, do Educacenso do ano de 2007, além da aplicação de questionários nos municípios permitiu se chegar ao número de 66.007 docentes em exercício e sem formação em licenciatura, como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Demanda por disciplina e dependência administrativa, Bahia - 2008

Curso	Demanda		
	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
Ciências	0	6279	6279
Matemática	946	7982	8928
Letras	1242	8360	9602
Espanhol	72	25	97
Filosofia	176	285	461
Física	403	135	538
Educação Física	295	2331	2626
História	840	7368	8208
Inglês	397	1461	1858
Química	347	139	486
Outra Língua	0	6	6
Sociologia	177	117	294
Informática	44	81	125
Biologia	780	148	928
Geografia	784	7320	8104
Artes	360	2969	3329
Pedagogia	338	13800	14138

Fonte: Instituto Anísio Teixeira (IAT), Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, 2008

A proposta então explicitada no Planejamento Estratégico era de se promover o início da formação da maioria dos professores em questão até o ano de 2011. As intenções explicitadas no documento estavam vinculadas às universidades partícipes do Parfor, que dispuseram-se a se organizar para

[...] atender toda a demanda de formação inicial dos professores em exercício da rede estadual, juntamente com a UNIVASF, UFRB, CEFET e UFBA. No mesmo período de execução, as universidades estaduais dispõem do excesso de sua capacidade, em articulação com o sistema federal, para ofertar vagas aos professores da rede municipal em exercício. Ressalta-se que o consórcio UAB atuaria fortemente no atendimento aos municípios, nas demandas mais dispersas dos professores da rede estadual no interior da Bahia e no preenchimento do quadro funcional de professores nas escolas do município e estado, estabelecendo cotas para demanda social. (BAHIA, 2008, P. 57)

Observa-se que o texto explicita a intenção de oferta de vagas para demanda social, ou seja, a comunidade local que não pertence ao quadro de docentes das escolas públicas, mas que tem interesse em cursar licenciatura. Acredita-se que o atendimento a esta demanda contribuiria, posteriormente, para garantir a existência de pessoas licenciadas e possíveis futuros professores nos diversos municípios da Bahia. A importância desta questão dá-se pelo fato de que alguns municípios da Bahia, assim como a rede estadual, realizaram concursos públicos para provimento de vagas para docentes da educação básica e não obtiveram sucesso por falta de candidatos, ou seja, o município e seu entorno não possuíam pessoas devidamente formadas para o exercício da função docente e não conseguiam atrair – talvez por questões salariais ou de localização, deslocamento e transporte – candidatos de outros municípios ou da capital. O Secretário da Educação do Estado da Bahia, Osvaldo Barreto, em 2011, menciona o problema em matéria publicada no portal da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, afirmando que em alguns municípios baianos,

[...] não há habilitados para convocar. “Dividimos o Estado em subáreas de até três cidades. Das 135 regiões formadas, a maioria não tem aprovado em pelo menos 5 das disciplinas básicas da Educação. Muitas não tiveram habilitado em sete áreas”, diz, acrescentando que as disciplinas em que mais faltam profissionais são biologia, química, física e matemática. (ANDIFES, 2011)

No entanto, algumas intercorrências, que serão mencionadas mais à frente neste trabalho, reduziram ou inviabilizaram a oferta de demanda social – abertura de vagas para a comunidade local não-docente - em diversos municípios baianos.

A demanda apontada na tabela 2 teve, neste mesmo planejamento, uma parcela importante programada, com previsão de que um pouco mais de 39 mil professores teriam iniciado seus cursos até este ano, com previsão de oferta gradual pelas IPES e entradas a cada semestre. Destas ofertas, 21.140 vagas ficaram a cargo da UAB, em cursos ofertados pelas IPES baianas, nos diversos polos em funcionamento no Estado, como se vê na tabela 3.

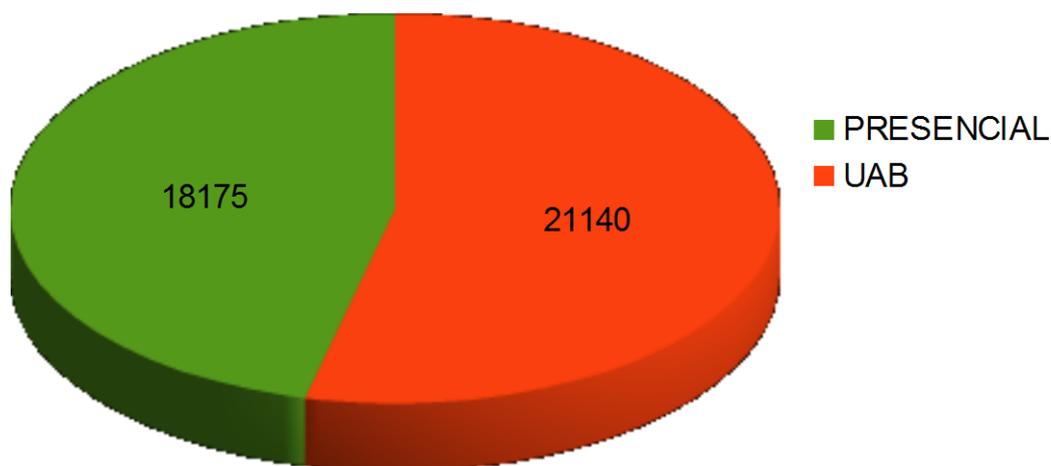
Tabela 3 – Oferta a distância, por disciplina, Bahia - 2008

Ofertas UAB	
Disciplina	Vagas
Ciências	755
Matemática	580
Letras	2640
Espanhol	2115
Filosofia	1500
Física	2350
Educação Física	1800
História	0
Inglês	0
Química	0
Outra Língua	0
Sociologia	2350
Informática	1800
Biologia	600
Geografia	600
Artes	0
Pedagogia	4050
TOTAL	21140

Fonte: Instituto Anísio Teixeira (IAT), Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, 2008

Desse modo, deu-se o início do processo de estruturação das ofertas da Uab na Bahia. Neste primeiro momento, o planejamento da formação a distância pelo sistema UAB representou um percentual significativo das ofertas de cursos de licenciatura, como se vê na figura 5.

Figura 5 – Planejamento das ofertas por modalidade, Bahia, 2008



Fonte: Instituto Anísio Teixeira (IAT), Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, 2008

A partir da imagem, é possível observar que a participação da UAB na implementação da política nacional de formação de professores seria a maior do que a participação da formação presencial, tendo sido vislumbrado aqui, para a educação a distância, o papel de efetivamente ampliar em tempo muito reduzido e, ao mesmo tempo, pulverizar e interiorizar – através dos seus polos de apoio - as formações iniciais de docentes, o que se configurava o maior desafio para a redução da grande demanda por tal ação no Estado da Bahia.

Tal intenção foi, em alguma medida, obteve sucesso, a depender de cada situação específica relacionada aos diversos municípios baianos que estão inseridos na UAB através da presença de um polo na sua sede ou no seu entorno. Tais situações referem-se a oferta prometida e cumprida pelas IPES, condições de realização dos cursos pelos professores, o que inclui custeio dos deslocamentos, hospedagem e alimentação, além de liberação das suas obrigações docentes e sua substituição por outro profissional, condições do

polo em questão, financiamento dos cursos, entre outros fatores.

Até aqui, a presente pesquisa buscou descrever os dados obtidos, que se iniciam no momento em que ocorrem as primeiras articulações referentes à instalação da UAB na Bahia, através de registros documentais e bibliográficos. Nesse sentido, considerou-se o marco deste primeiro momento a entrega do Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores ao MEC, por se compreender que o documento selou o compromisso entre os entes federados (governos federal, estadual e municipais) e as IPES para viabilizarem as 21.140 vagas iniciais de licenciatura para professores e demanda social. Sobre isso, afirma o documento que sua assinatura, por envolver todas as universidades públicas baianas, e permitir o atendimento a todos os municípios, “[...] *garantirá o compromisso dos municípios em custear a logística (transporte, hospedagem e alimentação) dos professores, favorecendo a efetividade na execução do Programa nos pólos formadores*” (BAHIA, 2008, p. 66).

A partir daqui, parte-se para analisar o processo de efetivação das formações planejadas pela UAB na Bahia, as dificuldades enfrentadas pelos atores envolvidos nestas ações e as soluções encontradas no decorrer do percurso.

4.2.6 O processo de implementação do sistema UAB – as dificuldades e as soluções encontradas até 2014

A fase final desta pesquisa se dá com o registro das informações fornecidas pelos atores que participaram do processo de estruturação da UAB na Bahia. Foram ouvidos nesta etapa gestores da UAB, quer sejam como representantes de IPES, de polos ou de governos / mantenedores. As informações discutidas nesta etapa foram obtidas, além de fontes bibliográficas e documentais, também através de aplicação formulário de pesquisa semiestruturado, como descrito no capítulo que trata da Metodologia da pesquisa.

Entre as tarefas atribuídas aos envolvidos no processo de estruturação da UAB, significativamente há três delas que podem ser consideradas as que mais impactaram positiva ou negativamente na efetivação das formações oferecidas

na Bahia por este sistema: a estruturação dos polos pelos seus mantenedores, a concretização, pelas IPES, das ofertas de cursos demandados pela comunidade atendida pelo polo e a garantia de permanência dos estudantes professores nos cursos em questão, até o seu término.

A **primeira** das tarefas, ou seja, a efetivação de estrutura física dos polos já foi discutida neste mesmo capítulo, sendo no entanto importante mencionar que tal estrutura inclui, de acordo com a Capes, também um acervo bibliográfico que as IPES solicitam para cada curso e os laboratórios de ciências, quando for o caso. Nesse sentido, a manutenção de um polo da UAB demanda, sempre, investimento por parte do seu mantenedor, pois a cada nova formação, novas demandas por equipamentos de laboratório ou acervo surgem. No caso dos polos cujo mantenedor é o governo estadual, este publica, no dia 20 de setembro de 2011, o Decreto nº 13.301, que cria os 26 polos de apoio presencial da UAB no âmbito do Estado e estabelece seu vínculo com a Secretaria da Educação estadual através do Instituto Anísio Teixeira. No entanto, como já demonstrado no quadro 1, a efetiva atuação destes polos na oferta de cursos pela UAB, em 2014 dá-se apenas em 16 dos polos inicialmente aprovados.

A efetivação das providências para estruturação dos polos UAB, especialmente no caso dos estaduais, pode ter sido dificultada por fatores que vão desde a lentidão nos processos internos dos poderes públicos que envolvem licitação ou contratação de pessoal até problemas relativos à instalação de polos em espaços que não foram originalmente construídos para este fim, como os Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTE ou escolas públicas. Neste último caso, o fato de os polos terem que possuir espaços e estruturas especificamente definidos pela Capes, tais como acessibilidade, laboratórios e estrutura administrativa, instaurou, em alguns polos, algumas dificuldades de convivência, num mesmo espaço, das duas estruturas, inviabilizando a existência a longo prazo da instituição original e o atendimento das suas demandas e a nova instituição inserida nesse espaço, com tendência ao crescimento por conta do possível aumento de cursos ofertados, o que foi percebido no início do processo, quando a comissão que elaborou o Planejamento Estratégico salienta que

Faz-se necessário à transferência dos Pólos da UAB que estão localizados nos NTE's (Núcleos de Tecnologia Educacional) para as Escolas Estaduais no ano de 2009. Esses espaços foram criados pela Portaria no 522, de 9 de abril de 1997 do Ministério da Educação, em atendimento aos objetivos do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), tendo como principal função oferecer formação continuada em informática educativa aos professores da rede pública estadual de ensino, promovendo o uso pedagógico da informática. Entretanto, há uma grande carência na distribuição geográfica dos NTE's, pois atualmente no território baiano só existem 16 NTE's para atender a demanda de 32 DIREC's. Esta realidade concentra nos NTE's uma grande demanda de atividades, desde as diversas ações do PROINFO como os cursos de formação continuada do IAT/SEC. Logo, não há infra-estrutura disponível para os Pólos da UAB nos NTE's e de acordo com as orientações do MEC estamos propondo as mudanças supracitadas. (BAHIA, 2008, p. 64-65)

A **segunda** importante tarefa, a oferta de cursos pelas IPES, é uma outra situação que interfere no processo de estruturação da UAB na Bahia. Inicialmente, a partir do Planejamento Estratégico de 2008 já citado aqui, a UAB baiana articulou com as IPES a oferta de 21.140 vagas pela UAB, todas de Licenciatura. Estas vagas tinham a previsão de oferta até 2011, incluindo-se portanto até este ano numa das vagas ofertadas, gradualmente, a cada semestre. No entanto, alguns fatores interferiram neste processo de ofertas, tornando-a menor do que o previsto.

Um dos fatores que pode ser citado é a falta de intimidade de algumas IPES com a Educação a Distância; uma vez que algumas das ofertantes da UAB não tinham ainda feito nenhuma ação de formação a distância, não possuindo inclusive pesquisa interna, núcleos ou grupos de pesquisa destinados a investigar este formato e tampouco possuíam, entre seus quadros de profissionais, docentes que se interessassem pela EAD.

Para algumas delas, foi necessário um longo processo de sensibilização interna, pois, especialmente em localidades mais distantes dos grandes centros, a dificuldade de encontrar IPES interessadas em ofertar os cursos se mostrou maior, como, por exemplo, aconteceu no polo de Campo Alegre de Lourdes, que teve dificuldades referentes ao “*processo de aptidão do Polo pela CAPES e de encontrar universidades que queiram ofertar cursos, considerando aí as exigências da CAPES no processo de autorização e a localização geográfica de nossa cidade*” (DIAS, Deusvaldo. 2014) de discussão sobre a importância de inserção das IPES na UAB e da conscientização do

papel social das universidades como instituições formadoras de professores da educação básica, para a qual o estado apresentava uma demanda bastante elevada.

Além disso, não foi raro, entre as IPES mencionadas, o relato de que seus docentes colocavam-se, em momentos de reunião e de planejamento, contrários à oferta de cursos na modalidade a distância por considerarem tal modalidade um entrave para o alcance da qualidade dos cursos, adotando-se assim a posição de afastamento e desinteresse com relação à proposta, o que pode ser considerado

[...] uma dificuldade de natureza política (ideológica?) que está ligada à descrença do segmento de professores, principalmente, devido ao seu desconhecimento da forma como estes cursos são realizados. Têm a falsa impressão de que curso a distância é sinônimo de má qualidade de formação e por isso são contra. (RIBEIRO, 2014.)

Para amenizar tais dificuldades, o FORPROF realizou reuniões específicas a fim de dirimir dúvidas e expor a real dimensão do sistema UAB e as garantias de qualidade que poderiam ser desenvolvidas entre as IPES e a Capes, como o próprio controle e a gestão compartilhada, em regime de colaboração entre os entes envolvidos. Resistência à EAD pelas IPES foi exposta em diversas situações, somada à resistência ao afastamento dos seus campi, uma necessidade emergencial para o atendimento dos docentes que atuavam e residiam nos mais distantes municípios da capital, para o que estas IPES

[...] apresentavam diversas justificativas para as dificuldades em oferecer cursos fora de sede presencial, a principal delas a falta de professores. Como isso, o oferecimento de cursos a distância sempre foi uma boa alternativa, mas além de resistência quanto ao modelo a distância, percebia-se também que as instituições de educação superior públicas não estavam preparadas para essa oferta e nem com muita disposição. Apoiadas nestas dificuldades, e sem mostrarem grande interesse em buscar alternativas, as instituições de educação superior, se prendiam apenas a ofertar em suas sedes vagas em turmas presenciais, onde os municípios teriam que garantir o deslocamento, hospedagem, alimentação e substituição destes professores no período de estudo. (SILVA, 2014.)

Apesar da resistência inicial, parece perceptível que, até o ano de 2014, uma parcela destes profissionais aderiu à EAD, o que pode ser observado a partir

da Tabela 4, que acusa a oferta de 9942 vagas pela UAB até este ano de 2014. no entanto, é necessário mencionar que nem todas as ofertas disponíveis através do ambiente Sisub são de Licenciatura, o que se buscou no início das ofertas, em 2008.

Por outro lado, os representantes das IPES ofertantes dos cursos sinalizam as dificuldades internas enfrentadas no processo de estruturação e oferta dos cursos. Os projetos, elaborados de forma participativa, não significaram um problema, pois contatam com uma equipe multidisciplinar. No entanto, a aprovação destes projetos nas instâncias das instituições, em alguns casos apresentaram dificuldades, a exemplo da UNEB, em que o Colegiado e outras instâncias de avaliação e validação acabaram por promover o atraso das aprovações dos cursos, devido ao “*não cumprimento dos prazos, e das idas e vindas do projeto com questionamentos infundados, típicos de pessoas que desconhecem a modalidade EAD*”. (SOUZA. 2014)

Além disso, é comum situações em que as IPES enfrentam dificuldades com os procedimentos administrativos, burocráticos e pedagógicos por conta de possuírem equipes muito reduzidas de profissionais dedicados ao sistema UAB. Tal fato, aliado às exigências da Capes com relação aos prazos para início dos cursos, conclusão e prestação de contas, acabam por demandar a elaboração de material didático ao longo do semestre, uma situação distante do que seria o ideal.

Para demonstrar como a proposta inicial de ofertas UAB na Bahia difere das ofertas efetivamente disponibilizadas para os docentes e a demanda social, foi elaborada a tabela 4.

Quadro 4 – Cursos por IPES e alunos ativos

(continua)

N	NOME DO CURSO	IPES	MODALIDADE	CHAMADA UAB	FOM PROF	STATUS	POLOS	TURMAS	ALUNOS ATIVOS
1	ADMINISTRACAO - PILOTO	UNEB	BACHARELADO	PILOTO	Não	Ativo	12	12	255
2	ADMINISTRACAO PUBLICA	UFBA	BACHARELADO	PNAP II	Não	Ativo	0	0	0
3	ADMINISTRACAO PUBLICA	UNEB	BACHARELADO	PNAP I	Não	Ativo	12	20	651
4	BIOLOGIA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0

Quadro 4 – Cursos por IPES e alunos ativos

(continuação)

N	NOME DO CURSO	IPES	MODALIDADE	CHAMADA UAB	FOM PROF	STATUS	POLOS	TURMAS	ALUNOS ATIVOS
5	BIOLOGIA	UESC	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	9	9	167
6	BIOLOGIA	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	5	6	124
7	BIOLOGIA - PROLIC I	UESC	LICENCIATURA	PROLIC I	Sim	Aprov pendente	0	0	0
8	BIOLOGIA - PROLIC II	UESC	LICENCIATURA	PROLIC II	Sim	Aprov pendente	0	0	0
9	CIENCIAS DA COMPUTACAO	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	6	9	160
10	COMPUTACAO	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
11	DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
12	EDUCACAO A DISTANCIA	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	UAB II	Sim	Ativo	13	26	259
13	EDUCACAO AMBIENTAL	UESC	APERFEIÇOAMENTO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
14	EDUCACAO AMBIENTAL	UFBA	EXTENSÃO	SECAD I	Sim	Ativo	10	13	0
15	EDUCACAO AMBIENTAL	UNEB	APERFEIÇOAMENTO	SECAD II	Sim	Ativo	0	0	0
16	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFBA	EXTENSÃO	SECAD I	Sim	Ativo	8	9	23
17	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
18	EDUCACAO DO CAMPO	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
19	EDUCACAO EM DIREITOS HUMANOS	UFBA	EXTENSÃO	SECAD II	Sim	Ativo	0	0	0
20	EDUCACAO EM DIREITOS HUMANOS	UESC	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
21	EDUCACAO EM DIREITOS HUMANOS	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	SECAD II	Sim	Ativo	0	0	0
22	EDUCACAO E SAUDE	UESC	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
23	EDUCACAO ETNICO-RACIAL	UFBA	EXTENSÃO	SECAD I	Sim	Ativo	5	8	0
24	EDUCACAO FISICA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
25	EDUCACAO FISICA	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	7	10	273
26	EDUCACAO PARA A DIVERSIDADE	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	SECAD II	Sim	Ativo	0	0	0
27	EDUCACAO PARA AS RELACOES ETNICORACIAIS	UNEB	APERFEIÇOAMENTO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0

Quadro 4 – Cursos por IPES e alunos ativos

(continuação)

N	NOME DO CURSO	IPES	MODALIDADE	CHAMADA UAB	FOM PROF	STATUS	POLOS	TURMAS	ALUNOS ATIVOS
28	ENSINO DE CIENCIAS (CIENCIA E 10!)	UESB	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
29	ENSINO DE CIENCIAS (CIENCIA E 10!)	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
30	ENSINO DE CIENCIAS (CIENCIA E 10!)	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
31	ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MEDIO	UESB	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
32	ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MEDIO	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
33	ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MEDIO	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
34	ENSINO DE MATEMATICA NO ENSINO MEDIO	UESB	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
35	ENSINO DE MATEMATICA NO ENSINO MEDIO	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
36	ENSINO DE MATEMATICA NO ENSINO MEDIO	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Cancelado		0	0
37	ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MEDIO	UESB	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
38	ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MEDIO	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
39	ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MEDIO	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
40	ESTATUTO DA CRIANCA E DO ADOLESCENTE	UESC	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
41	ESTATUTO DA CRIANCA E DO ADOLESCENTE	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
42	ESTUDOS DO ATLANTICO E DA DIASPORA AFRICANA	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	EXPANSAO UAB	Não	Ativo	0	0	0
43	FISICA	IFBA	LICENCIATURA	PAR	Sim	Não aprovado	0	0	0
44	FISICA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
45	FISICA	UESC	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	8	8	100
46	GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	UFBA	EXTENSÃO	SECAD II	Sim	Ativo	9	9	460
47	GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	SECAD II	Sim	Ativo	0	0	0

Quadro 4 – Cursos por IPES e alunos ativos

(continuação)

N	NOME DO CURSO	IPES	MODALIDADE	CHAMADA UAB	FOM PROF	STATUS	POLOS	TURMAS	ALUNOS ATIVOS
48	GEOGRAFIA	UESC	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Cancelado	0	0	0
49	GEOGRAFIA	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	11	13	328
50	GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	SECAD III	Sim	Ativo	12	12	338
51	GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA	UFBA	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	6	6	0
52	GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
53	GESTAO EM SAUDE	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II	Não	Ativo	3	3	145
54	GESTAO EM SAUDE	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP I	Não	Ativo	9	14	94
55	GESTAO PUBLICA	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II	Não	Ativo	2	2	97
56	GESTAO PUBLICA	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP I	Não	Ativo	9	14	68
57	GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	UESC	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II	Não	Ativo	2	2	99
58	GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	UFBA	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II	Não	Ativo	0	0	0
59	GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP I	Não	Ativo	10	15	154
60	HISTORIA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
61	HISTORIA	UNEB	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	24	26	861
62	INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS SOCIAIS E HUMANIDADES	UNEB	ESPECIALIZAÇÃO	EXPANSAO UAB	Sim	Ativo	0	0	0
63	LETRAS ESPANHOL	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	2	10	244
64	LETRAS INGLES	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
65	LETRAS INGLES	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	5	7	189
66	LETRAS PORTUGUES	UEFS	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	1	1	96
67	LETRAS PORTUGUES	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
68	LETRAS PORTUGUES	UESC	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	11	11	321
69	LETRAS PORTUGUES	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	7	7	214
70	MATEMATICA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Cancelado	0	0	0
71	MATEMATICA	UFBA	LICENCIATURA	UAB I	Sim	Ativo	10	10	126
72	MATEMATICA	UFRB	LICENCIATURA	EXPANSAO UAB	Sim	Ativo	0	0	0
73	MATEMATICA	UNEB	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	26	34	821
74	MÍDIAS NA EDUCACAO	UESB	ESPECIALIZAÇÃO	MÍDIAS	Sim	Ativo	7	7	364
75	MÍDIAS NA EDUCACAO	UESB	EXTENSÃO	MÍDIAS	Sim	Ativo	14	14	1315
76	PEDAGOGIA	UEFS	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	1	1	99

Quadro 4 – Cursos por IPES e alunos ativos

(conclusão)

N	NOME DO CURSO	IPES	MODALIDADE	CHAMADA UAB	FOM PROF	STATUS	POLOS	TURMAS	ALUNOS ATIVOS
77	PEDAGOGIA	UESB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	0	0	0
78	PEDAGOGIA	UESC	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	11	11	376
79	PEDAGOGIA	UNEB	LICENCIATURA	PAR	Sim	Ativo	13	15	544
80	PRODUCAO DE MATERIAL DIDATICO PARA A DIVERSIDADE	UFBA	EXTENSÃO	SECAD II	Sim	Ativo	6	6	288
81	PRODUCAO DE MATERIAL DIDATICO PARA A DIVERSIDADE	UNEB	EXTENSÃO	SECAD III	Sim	Ativo	0	0	0
82	QUIMICA	UNEB	LICENCIATURA	UAB II	Sim	Ativo	15	19	289
TOTAL DE ALUNOS ATIVOS									9942

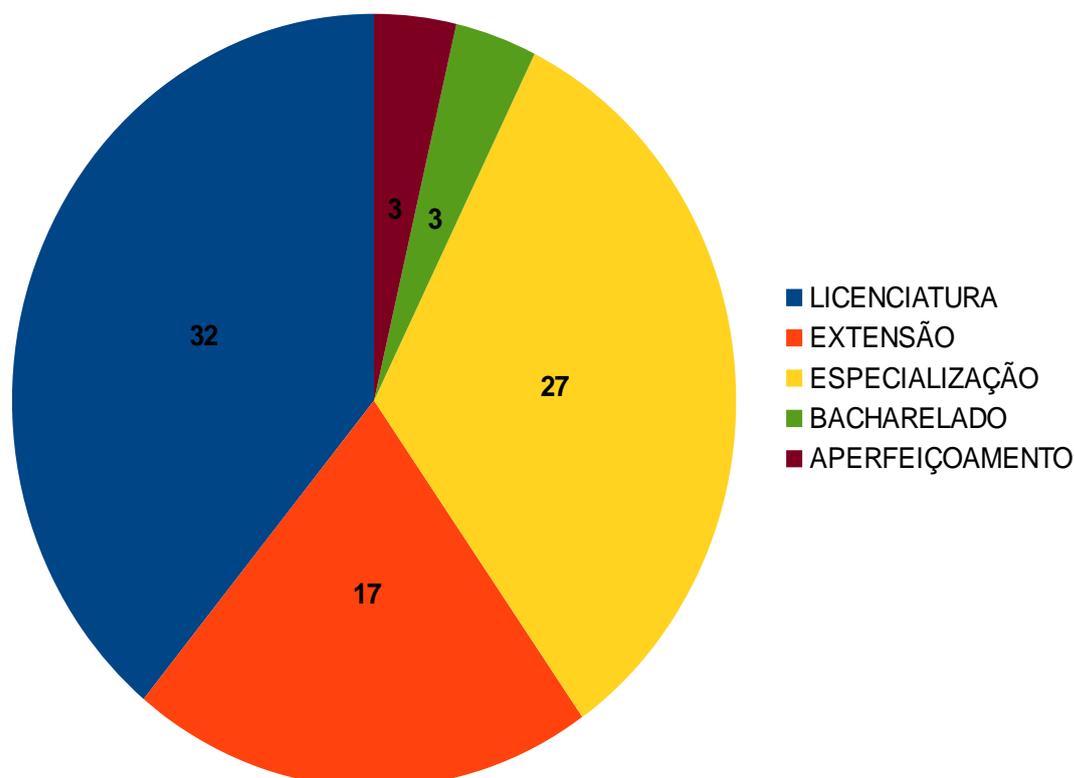
Fonte: SISUAB, 2014

Elaboração própria

É possível constatar, pelas informações da tabela 4, que o número de licenciaturas agora é de 32, tendo sido inseridas nas formações da UAB inúmeras outras formações, tais como especializações e extensões. Tal fato demonstra a ampliação do escopo de atuação do programa, mas ao mesmo tempo, permite concluir que a formação inicial de professores (licenciatura) não se concretizou como prioridade no processo de formalização das ofertas.

A Figura 6 ilustra com maior precisão o fato citado, ou seja, houve um crescimento significativo da oferta de especializações e outras formações continuadas ou bacharelados, contrariando o que foi constatado pela comissão que elaborou o Planejamento Estratégico em 2008, que afirma a necessidade de ampliação das ofertas de Licenciaturas. Dos 82 cursos ofertados até agora pela UAB baiana, apenas 32 são licenciaturas, sendo todo o resto destinado a outras formações.

Figura 6 - Cursos ofertados pela UAB na Bahia até 2014



Fonte: CAPES. Sisub, 2014.
Elaboração própria

A **terceira** tarefa para a implementação da UAB baiana relaciona-se à garantia da permanência dos docentes nos cursos de formação inicial, uma vez que suas atividades de docência representam um fator que dificulta ou, em alguns casos, inviabiliza a sua continuidade nos cursos de formação do Par. No caso da UAB, em que os cursos são ofertados a distância, fatores como distância do polo em relação ao local de residência do professor, custos com deslocamento nos dias de encontros presenciais, choque de horários dos encontros presenciais com as suas aulas nas escolas, custeio de alimentação e hospedagem nos momentos presenciais, além da grande carga de trabalho que os professores que trabalham mais de um turno possuem e que lhes dificulta a dedicação aos estudos, são os que mais interferem na continuidade dos estudos pelos docentes. Ao perceber tais dificuldades, o IAT e as IPES parceiras elaboraram documento para o MEC que sinalizava tais problemas, lembrando

[...] a necessidade de deslocamento do professor para esses polos mais próximos, sejam eles presenciais (nas IPES) ou a distância (nos polos UAB), já que não é possível, nem viável, a construção de um polo da UAB em todos os municípios baianos que necessitam de formação. Esse deslocamento pode variar em distâncias de 70 a 200 km do seu local de origem, implicando, dessa forma, que o estado e os municípios custeiem com a logística do seu quadro docente, assumindo o transporte, alimentação e, em alguns casos, a hospedagem para os encontros presenciais. (BAHIA, [entre 2007 e 2011] p. 6)

Compreende-se que viabilizar as condições para que os docentes possam realizar os cursos é responsabilidade do seu empregador, ou seja, as prefeituras e o Estado da Bahia. No entanto, as providências para disponibilizar aos professores estas condições nem sempre foram cumpridas pelos empregadores dos professores no Estado da Bahia, que além de ter dimensões muito extensas dificultam o deslocamento entre algumas cidades e distritos, apresentou uma

[...] demanda dispersa de professores sem formação, ou seja, municípios que apresentam um quantitativo pequeno de professores sem graduação em uma determinada área, que não permite a formação de uma turma de no mínimo 30 cursistas. Nesses casos, orientamos os municípios a formarem grupos de professores para que se desloquem até o município com melhor estrutura de polo formador (sejam as IPES ou os polos UAB) e condições de acesso. (BAHIA, [entre 2007 e 2011] p. 6)

No entanto, para se formar turmas que deverão deslocar-se para outras cidades, como mencionado acima, há que se considerar ainda as condições que são dadas aos professores para este custeio, e o difícil acesso entre alguns municípios ou lugarejos, que

[...] muitas vezes não dispõem de transportes regulares para o professor, o que implica no uso de transportes alternativos como carros clandestinos, carroças, animais ou serviços de táxi, que muitas vezes cobram valores altos para condução até o terminal rodoviário mais próximo, para daí poderem se deslocar até o município polo formador. (BAHIA, [entre 2007 e 2011] p. 6)

Em 2012, a Capes enviou ofício circular a todos os secretários de educação de municípios que possuíam demanda por formação de professores e interesse nos cursos do PARFor em que lembrava-os da necessidade de se comprometerem com a oferta de condições para que os professores realizassem os cursos, reiterando que quando a secretaria aprova a

participação do docente no curso de formação, este deverá ser *“liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração”* (CAPES, 2012, p. 4). A Capes, no mesmo documento, busca atribuir às prefeituras a tarefa de *“Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para os docentes de sua rede frequentarem os cursos de formação.* (Idem, p. 5). Tal atribuição nem sempre foi cumprida pelos municípios, como demonstram as atas de reunião do FORPROF já citadas neste estudo.

No caso do Estado da Bahia, que também tem entre seu corpo docente professores atendidos pelo programa Parfor, a solução encontrada foi a de disponibilizar bolsas de auxílio para que estes docentes pudessem participar das formações sem assumir os custos. Para isso, o Governo do estado publicou, em 2009, a lei nº 11.473 de 14 de maio de 2009, que Institui a bolsa auxílio e dá outras providências. A lei dispõe sobre a criação de bolsas destinadas aos docentes das universidades estaduais que atuam nos programas especiais de formação de professores e também de bolsas auxílio para profissionais da educação básica em efetivo exercício e que participam dos programas de formação inicial ou continuada, presencial ou a distância, desenvolvidos pela SEC. Especifica ainda que os valores da bolsa auxílio deverão destinar-se ao custeio, das despesas de alimentação, hospedagem e hospedagem decorrentes da participação destes profissionais nos cursos. (BAHIA, 2009a). A solução encontrada pelo Governo Estadual foi, posteriormente, também viabilizada por algumas prefeituras municipais que buscavam meios de garantir a formação inicial dos seus professores.

A despeito das dificuldades discutidas neste capítulo, compreende-se que a UAB se constitui na Bahia, após estes primeiros anos, como alternativa importante para a formação de professores, que se configura como estratégia de redução do número de docentes em efetiva regência de classe que não estão, em termos legais, devidamente preparados para tal função. Certamente, a UAB, como instrumento de formação de docentes que se ampara nas universidades públicas, também pode ser compreendida como forma de dar capilaridade às ações das IPES, tornando-as presentes em locais que antes não haviam sido atendidos por programas de ensino superior públicos.

É também compreensível que haja uma expectativa em relação à melhoria da qualidade da Educação Básica a partir do momento em que estes docentes formados pelo PARFor retornem às suas salas de aula com outras perspectivas, com seus conhecimentos renovados e com novas possibilidades metodológicas, num movimento de oxigenação da escola e das práticas pedagógicas.

Para finalizar, é importante lembrar que o estudo aqui registrado se inicia com a publicação do primeiro edital da UAB, em 2005, quando o governo federal iniciou, através do MEC, o processo de articulação com estados, municípios e IPES, a fim de promover a oferta de educação superior pública e a distância, numa perspectiva governamental, de amplo alcance em todo o país, com orientação para a formação de professores em exercício, mas com oferta de demanda social, especialmente como forma de formar futuros docentes nos mais remotos municípios brasileiros.

Conclui-se, portanto, este estudo, com a notícia de formatura da primeira turma de Licenciatura em Matemática da UAB na Bahia, neste ano de 2014, curso que apresentou uma das maiores demandas por formação de professores quando foi feito o levantamento em 2008, apresentando *deficit* de quase 9 mil docentes para atuarem na disciplina, na educação básica (ver tabela 2 neste mesmo capítulo). A turma, ofertada pela UNEB, concluiu em 2013 com 220 alunos, tendo iniciado em 2009 e com alunos atendidos em 20 dos polos da UAB baiana. Espera-se, a partir da atuação destas primeiras turmas de professores formados através de educação a distância, que os processos educativos nas escolas possam ser enriquecidos de novas possibilidades pedagógicas e que a distância entre o número atual de docentes licenciados e em exercício no Estado da Bahia e o ideal - que seria a situação em que nenhum docente atuaria sem a formação exigida por lei - torne-se cada vez menor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de conclusão deste trabalho, optamos por pensar o processo de implementação da UAB baiana em 3 etapas: o início, quando são provocados os entes federados através de editais para adesão e solicitação dos polos, o segundo momento, quando estes polos são aprovados e são então estruturados fisicamente pelos seus mantenedores, enquanto as articulações são feitas com IPES para ofertas e a última etapa, que é a da oferta efetiva dos cursos e conclusão pelos alunos.

Nesse sentido, as considerações tecidas aqui serão relacionadas a cada uma destas etapas, separadamente. Pretende-se aqui, dentro das limitações de um estudo bibliográfico e documental, tecer considerações acerca dos principais avanços, dos sucessos e dos problemas que estiveram presentes na estruturação da UAB na Bahia.

Com relação ao início de todo o processo, depreende-se que a Bahia, pela sua grande extensão territorial, solicitou ao Mec e posteriormente à Capes um número de polos que pudesse atender ao máximo de localidades possível, com maior eficiência e a mínima necessidade de deslocamento dos docentes e dos alunos da demanda social. Comparativamente com os outros Estados do Nordeste, a Bahia, que possui 61 polos de apoio presencial ativos, detém 25% dos polos da região, que possui um total de 242 polos. No entanto, também isso se justifica por ter a Bahia apresentado uma das maiores demandas do Brasil por formação de professores. No entanto, a sobreposição de polos em territórios próximos, alguns deles atendendo às mesmas cidades, pode significar em termos práticos o duplo investimento em determinadas regiões, ao tempo em que outras podem ficar descobertas.

Na aprovação dos polos pela Capes, foram considerados critérios como baixo IDH e baixo IDEB, o que se indica a legítima preocupação com a democratização do acesso à política ora implementada, uma vez que o investimento em locais com tais características significa a possibilidade de rompimento de um ciclo de instalação de universidades públicas em locais que apresentassem maior estrutura de transporte, serviços, ou nas capitais,

considerando que municípios com tais características em geral alcançam IDEB e IDH melhores. Assim, parte-se para a busca pelo fortalecimento da educação pública no interior, ao tempo em que se ampliam as possibilidades de universalização do acesso ao ensino superior.

Um exemplo disso pode ser observado na figura Polos UAB baianos e sua abrangência de atendimento, (Quadro 2) capítulo 3 deste estudo. É possível observar que alguns polos, tais como Pintadas e Feira de Santana ou Juazeiro e Campo Alegre de Lourdes e ainda Euclides da Cunha, Serrinha e Conceição do Coité atendem ao mesmo grupo de municípios. O mesmo acontece com os polos estaduais Salvador- IAT e Salvador – Periperi, que atualmente apresentam situação de não-aptidão para ofertas e que ainda não iniciaram seus trabalhos, assim como o polo municipal Salvador Pituba, na mesma situação. Além desses três últimos polos, o polo municipal Lauro de Freitas também atende, devido à sua localização, a Região Metropolitana de Salvador e a própria capital, ficando assim 4 polos com sobreposição na abrangência do seu atendimento. (ver também Quadro 1, no capítulo 3 deste estudo).

Em termos de estrutura física, os polos UAB baianos ainda são, na sua maioria, espaços em processo de ajustes e de adaptação ao que preconiza a Capes, quando determina a existência de um espaço que se aproxime de um ambiente de campus, com biblioteca, ambientes de estudo, rede internet, laboratório. Alguns ainda se encontram inseridos em espaços que são mais apropriados a escolas da educação básica do que a uma instituição de ensino superior.

No que tange ao processo de articulação para a oferta dos cursos, como se observou no capítulo 3, a concretização do que foi projetado no Planejamento Estratégico da Formação de Professores de 2008 teve entraves e dificuldades que demandaram a busca de ofertas de cursos por IPES de fora do estado, o que se concretizou na parceria com as universidades federais do Piauí e Pernambuco, por exemplo. A tímida oferta de cursos pelas IPES de um estado com tão grande demanda por formação superior pode ser indício de que tais instituições, não possuindo a tradição de desenvolver formação a distância, também recusaram-se a sair da posição de conforto e buscar a estrutura acadêmica, burocrática e humana para atender a um chamado tão importante:

o convite para participar do momento histórico em que os inúmeros docentes da educação básica, antes aliados de processos formativos em serviço, teriam acesso à formação superior, à pesquisa, a metodologias de ensino diversas, às teorias e discussões sobre educação e acesso, principalmente, à possibilidade de melhoria da sua prática pedagógica.

Não obstante todas as tentativas feitas pelo IAT e muitas vezes pelo próprio FORPROF, que é formado também pelas IPES, em alguns casos o compromisso de formar os docentes baianos ficou nas mãos de universidades não-baianas, que talvez estejam mais propensas a encontrar outras dificuldades para a implementação das formações, tais como o maior deslocamento dos docentes e equipe de coordenação, dificuldades de adequação dos materiais à região em que o curso é ofertado e de contextualização dos recursos pedagógicos utilizados. Compreende-se que, por questões territoriais e de maior conhecimento das realidades existentes no Estado da Bahia, a opção por IPES baianas poderia ser mais adequada ao sistema UAB.

O número de vagas ofertadas até o ano de 2014 também é uma questão importante a ser considerada. Inicialmente previstas 21.140 vagas pela UAB, após 6 anos de elaboração do Planejamento Estratégico, apenas 9.942 vagas foram ofertadas, o que significa menos de 50% do que foi previsto para até 2011 (ou seja, apenas 3 anos após o lançamento do planejamento). Mesmo com a entrada das IPES de outros estados, o tempo decorrido para a concretização das ofertas citadas indica que, caso haja continuidade deste mesmo ritmo de trabalho, serão necessários mais pelo menos 6 anos para que aos iniciais 21 mil vagas tornem-se reais. No entanto, 12 anos representam um período de tempo muito longo de espera para que se tenha docentes efetivamente licenciados nas salas de aula da educação básica.

Uma política pública necessita de planejamento, acompanhamento e avaliação para que efetive. Como política pública destinada a impulsionar a formação de professores da educação básica em serviço, o PARFor baiano, tanto nas suas ações presenciais quanto nas ações a distância, teve inicialmente um planejamento arrojado, formalizado através do documento Planejamento Estratégico da Formação Inicial. Este plano estabeleceu como meta inserir, em

3 anos, todos os docentes da rede pública sem formação em cursos de licenciatura no estado da Bahia, fossem eles das redes municipais de ensino ou da rede estadual, em cursos presenciais e a distância, estes últimos através da UAB.

Todavia, como foi demonstrado neste estudo, tal meta não foi atingida, estando ainda distante do ideal. Pergunta-se, portanto: o que houve entre este arrojo inicialmente demonstrado e a real efetivação da meta traçada? É possível que tenha havido alguma dissonância entre o momento de planejar e o momento de executar, ou ainda que, no processo de acompanhamento da política, as reais condições instauradas, a letargia dos processos, as dificuldades orçamentárias, entre outros fatores inerentes aos processos e procedimentos do serviço público possam ter se constituído muito mais em obstáculos do que em caminhos para o alcance dos objetivos do programa.

Um fator importante a se considerar ainda é a opção pelo regime de colaboração entre os entes. Estados, Municípios, IPES e Governo Federal vinculam-se através da assinatura de um termo de cooperação que lhes atribui obrigações, a fim de que o PARFor seja implementado em sua totalidade, nos municípios e Estados aderentes a ele. No entanto, fatores como orientação político-partidária, ideológica, limitações orçamentárias, ocorrências locais no percurso do processo demonstram interferir em todo o processo de implementação de tais políticas no Estado da Bahia. Isso fica demonstrado, por exemplo, quando se observam os polos que, muito embora tenham sido objeto de solicitação pelo Estado ou por municípios, apresentam problemas de estrutura física que inviabilizam seu funcionamento, recebendo da Capes o rótulo de “não apto” para funcionamento (muito embora alguns continuem ofertando cursos) tal como foi demonstrado no capítulo 3 deste trabalho.

Outra situação que demonstra este problema é a falta de cumprimento, em muitos casos, do que definiu-se como o provimento das condições para que os docentes pudessem realizar suas formações, tais como providências de substituição destes em sala de aula, despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem, quando for o caso, pelas prefeituras empregadoras. Destaca-se aqui a situação das prefeituras por conta do governo do estado ter solucionado o problema através da bolsa auxílio para a formação, decretando que todos os

docentes participantes receberiam auxílio na forma de bolsa depositada na sua conta bancária, para tais despesas. No entanto, inúmeras prefeituras não viabilizaram nenhum tipo de solução para tal problema em relação aos docentes vinculados às suas redes de ensino, o que acredita-se ter impactado nos índices de evasão acima do esperado pelo FORPROF, como demonstrado no capítulo 3, a partir das informações constantes das atas de reunião do fórum.

O que se observa é que o regime de colaboração, ao tempo em que distribui tarefas e empodera mais de um ente no processo decisório e de implementação das ações, também pode funcionar como instrumento de diluição das responsabilidades, uma vez que, caso apenas um dos entes deixe de cumprir o compromisso assumido, toda a ação pode estar comprometida; no entanto, o tempo que decorre entre o momento em que se investigam os responsáveis pelo suposto fracasso e as providências para reparar o dano pode inviabilizar a continuidade da ação ou, o que pode ser mais danoso, causar novo investimento público e retrabalho numa ação que já se previa estar concluída.

No processo de estruturação da UAB na Bahia, observa-se que ainda em 2008 já era intenção entre os seus gestores a criação de um Plano estadual de Formação Docente, o que foi largamente estimulado pelo MEC e pela Capes para todos os Estados. Posteriormente, como visto, o FORPROF também discutiu exaustivamente esta questão, elaborando uma minuta do plano (anexo B), ainda incipiente, através de um grupo de trabalho. No entanto, sendo esta uma das tarefas do FORPROF, causa surpresa o fato de que tal plano não tenha sido elaborado após 4 anos de sua constituição (foi oficialmente constituído em janeiro de 2010). No entanto, o acompanhamento das reuniões do FORPROF através das suas atas, já discutidas no capítulo 3, permite observar que o fórum esteve, durante todo este tempo, ciente da urgência da sua elaboração, o que foi por diversas vezes mencionado entre os participantes das reuniões. No entanto, a opção pela realização de eventos acadêmicos como simpósios, seminários e afins, para discutir em bases teóricas a UAB foi latente, o que aparentemente demandou maior tempo e energia dos entes participantes do fórum, em detrimento de um trabalho de planejamento

sistemático da formação dos professores baianos, o que resultaria num documento capaz de nortear as ações futuras, do ponto de vista pedagógico, político e administrativo.

A ausência deste plano pode ter sido um fator que também interferiu no andamento das ações do PARFor e da UAB, na medida em que não houve, durante estes primeiros anos, um instrumento norteador que buscasse minimamente aproximar as formações oferecidas no Estado, na busca de uma aproximação de métodos, metodologias, processos administrativos internos e outros elementos, alguns deles realizados de forma individualizada, especialmente considerando a característica de regime colaborativo em que muitos entes trabalham por um mesmo objetivo. Acredita-se que a existência de um plano estadual da formação docente, no futuro, pode ser extremamente positivo, como forma de entrelaçar as práticas através de pontos de convergência das ações, o que significaria a obtenção de um modelo de PARFor e de UAB baiano, coeso e forte.

No entanto, e agora tratando mais especificamente da UAB, existe a intenção pelo MEC, desde a gestão do ministro Mercadante, de se criar uma Universidade Federal de Educação a Distância, que absorveria a UAB e se fortaleceria como Instituição Pública de Ensino Superior a Distância, com regimento, equipe de profissionais, estrutura administrativa e toda a parte acadêmica que define uma instituição de ensino superior. A medida representa a intenção de fortalecer a educação superior a distância pública, ampliando o acesso a esta modalidade, uma vez que o Brasil ainda apresenta um percentual baixo de estudantes a distância se comparados a outros países da OCDE (Organização Para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), cujos percentuais chegam a 50%.

A criação de uma universidade federal a distância pelo MEC e Capes pode significar a possibilidade de ampliação, fortalecimento e quiçá a perenização de um sistema que, pela primeira vez, propôs-se a possibilitar o acesso à educação superior pública a uma parte da população que sempre esteve excluída desta etapa da educação, especialmente devido à concentração de investimentos nos grandes centros urbanos. Acredita-se que a federalização desta política seria positiva na medida em que a gestão única pode permitir a

elaboração de um planejamento mais exequível, sem as interferências das limitações próprias de cada uma das IPES parceiras da UAB, uma vez que cada uma delas possui suas características próprias e seu modo de gerir seus projetos e ações.

Em suma, a Universidade Aberta do Brasil na Bahia compreende o início de um processo de interiorização da universidade pública, somando-se a outras políticas para o ensino superior, como as políticas de democratização do acesso (Prouni, e Fies) e de expansão da universidade pública e ampliação de vagas, a exemplo do Reuni, num grande movimento de inclusão das classes populares na universidade, o que até então não havia tido precedentes na história do Brasil. No entanto, o que se destaca na UAB é, certamente, a sua capilaridade muito maior do que todos esses programas, pois a modalidade a distância permite, sem perda de qualidade, que as estruturas físicas destinadas a atender os alunos possa ser pequena, considerando que os momentos presenciais ocorrem em momentos diferentes para cada grupo de alunos e que estes podem, devido a isso, utilizar a mesma estrutura e os mesmos recursos, não sendo necessário um investimento muito maior nesse quesito a cada vez que novas turmas são incluídas nos cursos.

A UAB baiana passa por um momento de consolidação. Seus cursos já estão acontecendo, algumas turmas já estão finalizadas, muitas IPES ampliaram suas ofertas, IPES de fora do Estado tornaram-se parceiras, a Capes sinaliza com sua ampliação e afirma que a formação docente será feita, prioritariamente, através d EAD. Diante deste cenário de expansão, faz-se necessária a avaliação das ações desenvolvidas após esta quase primeira década de existência no Estado. É um momento em que se precisa compreender o alcance e as limitações das formações, avaliar a qualidade dos cursos oferecidos, as causas da evasão, das dificuldades para oferta dos cursos e até, se possível, avaliar o impacto destas formações nas práticas dos docentes concluintes dos cursos de licenciatura e que retornaram para suas salas de aula, agora com um novo repertório de metodologias e com um olhar diferente sobre a escola e as suas próprias práticas. Assim, certamente será possível construir uma UAB baiana que a cada dia se configure como uma importante política de democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de

qualidade.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EADBR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex, 2013.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: Educação a Distância. O Estado da Arte. São Paulo. Pearson Edition do Brasil. 2009.

AMARAL, Marcelo Parreira do. **Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas**. Educação e Pesquisa., São Paulo , v. 36, Apr. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000400004>.

ANDIFES. **Concurso na Bahia não consegue professores**. 2011. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/?p=12625>> acesso em 13 jul 2014.

ARAGÃO, Claudia Regina Dantas. **Educação a Distância**. Contextualização da EAD. Disponível em <www.ebah.com.br> Acesso em: 29. janeiro, 2014.

ARROYO, Miguel G.. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, Sept. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan. 2014

BAHIA, 2009. **Lei nº 11.473 de 14 de maio de 2009**. (2009a). Diário Oficial do Estado. 14 de maio de 2009.

BAHIA, 2011. Decreto nº 13.301 de 19 de setembro de 2011. Diário Oficial do Estado. 20 de setembro de 2011.

BAHIA. **Decreto nº 7.898 de 30 de janeiro de 2001**. Disponível em <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/78104/decreto-7898-01?print=true>> Acesso em 27 jul 2014.

BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. **Documento das IPES para o MEC**. {entre 2006 e 2011} Salvador.

BAHIA. **Planejamento estratégico da formação inicial de professores**. Governo do estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2008.

BAHIA. **Relatório anual de atividades do Instituto Anísio Teixeira**. Governo do estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, p. 117-142. Abril/2002

BRASIL, **Portaria nº 802 de 18 de agosto de 2009**. Polos de Apoio Presencial UAB.(2009b) Diário Oficial da União. Brasília, DF. 19 de agosto de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. . Diário oficial da União. Ministério da Educação. Brasília, DF. 09 de junho de 2006. Seção 01, p.4.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL. **Edital de 30 de outubro de 2006. Resultado do processo seletivo.** Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2 de abril de 2007, Seção 04, p. 34-40.

BRASIL. **Edital de seleção nº 1/2006.** 2ª chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. (2006a). Diário Oficial da União. Brasília, DF. 18 de outubro de 2006, Seção 03.

BRASIL. **Edital no 1, de 16 de dezembro de 2005.** Chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. (2005b) Diário Oficial da União. Brasília, DF. 20 de dezembro de 2005, Seção 03.

BRASIL. **Edital. Resultado do processo seletivo.** Diário Oficial da União. Brasília, DF. 7 de maio de 2008, Seção 03, p. 21-25.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 23 de dezembro de 1996, Seção 01.

BRASIL. Mapa da Expansão da Educação Superior e Tecnológica Profissional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao/>> Acesso em 29/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Com a universidade, tem início uma nova era.** (2005a). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em: 20 dez. 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> acesso em: 23/01/2014.

BRASIL. **Plataforma Freire.** <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

BRASIL. **Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. (2009a)Diário oficial da União. Ministério da Educação. Brasília, DF. 01 de julho de 2009, Seção 01, p. 9.

CAMACHO, Thimoteo. **A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL.** In: *REVISTA DE SOCIOLOGÍA Nº 19 – 2005 Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile

CAPES. **Orientações básicas sobre polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. [entre 2009 e 2013]** Versão Preliminar. 20---. Disponível em <http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/Orientacoes_Basicas_sobre_Polos_UAB.pdf> Acesso em 24 jun 2014.

CAPES. **SISUAB:** banco de dados. Brasília, 2014. Disponível em <<https://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CAPES. **Universidade Aberta do Brasil – O que é.** <Disponível em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em: 14/03/2013.

CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil [livro eletrônico] : TIC Domicílios e Empresas 2012 – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-domicilios-2012.pdf#page=5&zoom=130,0,737>> Acesso em: 20/02/2014.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 05/ 10/ 2003. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/marilenachauianped2003.doc> Acesso em: 04/12/2014.

CRUZ, Telma Maria da. Universidade aberta do Brasil: implementação e previsões. Brasília, UNB, 2007. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3360/1/2007_TelmaMariadaCruz.pdf> Acesso em: 17. junho, 2014.

CUNHA. Edite e CUNHA, Eleonora. **Políticas públicas sociais.** In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, Walter. Políticas Públicas. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DINIZ, Clélio Campolina. **A QUESTÃO REGIONAL E AS POLÍTICAS OVERNAMENTAIS NO BRASIL.** UFMG. 2001. Disponível em <http://projetos.unioeste.br/pos/> acesso em 13/01/2013

DOURADO, L. F. (Org.). Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional. 1 ed. Goiânia: UFG; Campinas: Autores Associados, 1999. v. 70. 89 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 112, Sept. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior dos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 24/01/2014.

DURLI, Zenilde. **Políticas Educacionais no contexto das políticas sociais.** In: HETCOWSKI, Tânia Maria, organizadora. Políticas Públicas & Inclusão Digital. Salvador, EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 04 de novembro de 2011.** (2011b) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 05 de abril de 2013.** Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 07 de setembro de 2010.** (2010e) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 09 de abril de 2010.** (2010c) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia**

09 de agosto de 2013. (2013b) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 11 de junho de 2010.** (2010d) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 12 de agosto de 2011.** Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 13 de dezembro de 2012.** (2012d) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 13 de dezembro de 2013.** (2013c) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 14 de março de 2014.** Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 15 de maio de 2013.** (2013a) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 16 de dezembro de 2011.** (2011c) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 16 de março de 2012.** Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 16 de setembro de 2011.** (2011a) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 17 de fevereiro de 2010.** (2010a) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 19 de março de 2010.** (2010b) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 21 de janeiro de 2010.** Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 24 de abril de 2012.** (2012b) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

FORPROF Bahia. Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia. **Ata da reunião realizada no dia 24 de agosto de 2012.** (2012c) Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso em 13 jul 2014.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: Litto, Frederic e FORMIGA, Marcos (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HEIDEMANN, Francisco. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento.** In: HEIDEMANN, Francisco. SALM, José, organizadores. Políticas Públicas e desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília, Editora UNB, 2009.

HEIDEMANN, Francisco. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento.** In: HEIDEMANN, Francisco. SALM, José, organizadores. Políticas Públicas e desenvolvimento. Bases

epistemológicas e modelos de análise. Brasília, Editora UNB, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu.** In: MAGALHÃES et al. Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico: 2003-2010. Rio de Janeiro: Grammond, 2010.

LÉLIS, Úrsula e SILVA, Maria. **A materialização das políticas do “terceiro setor”, na educação brasileira, no contexto da “(contra) reforma” do Estado.** In: LIMA, Antonio e PALAFOX, Gabriel, organizadores. Estado: Políticas Públicas em tempos de reformas. Campinas, Ed. Alínea, 2010.

LEMOS, José de Jesus Sousa. **Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre / José de Jesus Sousa Lemos.** – 3. ed. – Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** (2009b) Brasília, 2009.

MEC. **IDEB.** Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1> Acesso em 20. julho, 2014.

MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manoel. **Contribuições para uma pedagogia da educação on line.** In: SILVA, Marcos (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

MORORÓ, Leila Pio. **A formação de professores em serviço: O Parfor na Bahia.** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e práticas de ensino. Junqueira & Martins Editora, Campinas, 2013. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2629b.pdf> Acesso em: 01. mai, 2014.

MOTA, Ronaldo E CHAVES FILHO, Hélio. **Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil.** In: SILVA, Marco (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

MUNGNOL, Marcio. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo.** In: Litto, Frederic e FORMIGA, Marcos (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAULA, Maria de Fátima. **As propostas de democratização do acesso ao Ensino Superior do Governo Lula:** Reflexões para o debate. In: Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Vol. 11, nº 01. Março, 2006.

PEREIRA, Thiago Ingrassia e SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: EXPANSÃO OU DEMOCRATIZAÇÃO?** In: Dossiê anos Lula. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PNUD. O que é IDH. Disponível em <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH> Acesso em 10. Abril, 2014.

SANTOS, Boaventura E ALMIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI:** Para uma Universidade Nova. 2008. Disponível em <<http://migre.me/iRCUw>>. Acesso em 11/01/2014.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** Por uma outra política educacional. 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: FIALHO, Nadia Hege (Org). Políticas de educação superior. Impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: Edufba, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Marco (Org.). **Educação Online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco Sala de aula interativa. Rio de Janeiro, Quartet, 3 ed. 2002)

SILVA FILHO, Penildon. Publicação eletrônica. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <acezar@sec.ba.gov.br> em 07 fev. 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública.** **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Jan. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989

TORI, Romero. **Educação sem distância:** As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo, Editora Senac São Paulo e Escola do Futuro da USP, 2010

ANEXO A – Projeto arquitetônico do POLO



PROJETO ARQUITETÔNICO



PERSPECTIVA 01 - FACHADA PRINCIPAL



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**



C A P E S

ARQUITETURA:

VIVIANE MAIA - CREA-CE 45418
TICIANA SANFORD - CREA-CE 45417

03⁰⁴

O PROJETO

O partido arquitetônico do projeto da UAB - Universidade Aberta do Brasil - tomou como principais premissas seu conceito pedagógico e seu público-alvo: educação à distância para educadores da rede de ensino pública. Dessa forma, foi necessário desenvolver um projeto de conceito funcional que garantisse uma identidade visual ao edifício através de um sistema construtivo simples.

A escola foi projetada em um único bloco composto por volumes encaixados e um pátio central. Os volumes destacados foram utilizados na intenção de organizar o edifício a partir das funções e fluxos. O pátio central além de garantir aproveitamento da ventilação e iluminação naturais nas áreas comuns, funciona como

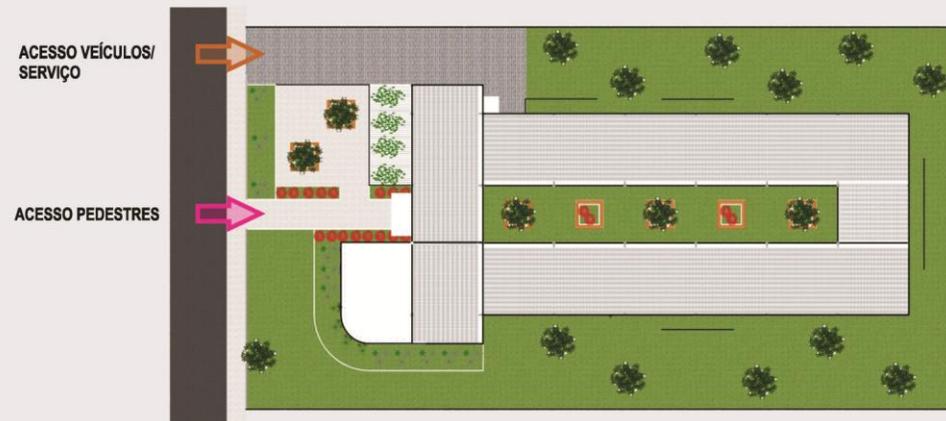
área de convivência, bem como os jardins internos ao edifício. O edifício é marcado pela estrutura com pilares e vigas em concreto aparente localizados dentro de uma malha de 1,50x1,50m.

A fachada principal do edifício é composta por uma parede vazada, que protege a área de convivência descoberta; e pelo volume da biblioteca que, além de ter gabarito superior ao restante da edificação, é marcado por uma pele de vidro do tipo "spider glass" de formato curvo.

De maneira geral, o partido arquitetônico do projeto traduz, com as características descritas acima, um edifício de arquitetura funcional e sofisticada, ideal para as atividades da Universidade Aberta do Brasil.

QUADRO DE ÁREAS

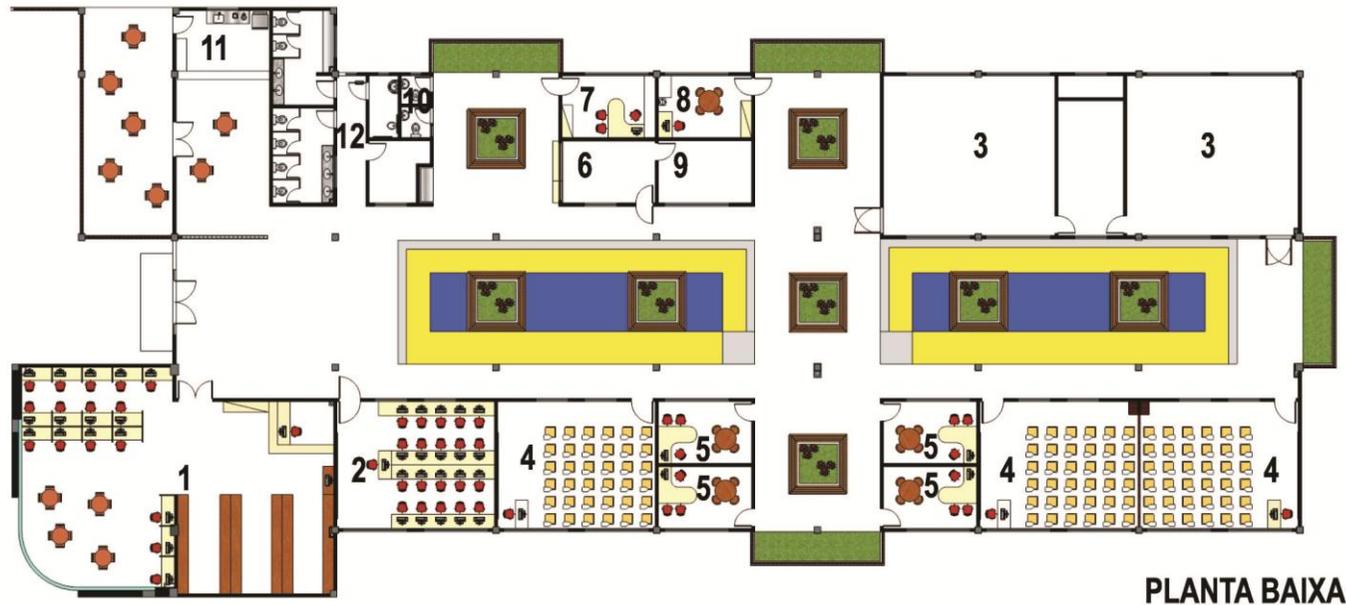
TERRENO MÍNIMO	40,00 x 75,00 A=3.000m ²
ÁREA CONSTRUÍDA TOTAL	A=1013.30m ²



PLANTA DE SITUAÇÃO

PROGRAMA DE NECESSIDADES

- | | | | |
|---|---------------------------------------|----|--|
| 1 | BIBLIOTECA | 7 | COORDENAÇÃO |
| 2 | 1 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA | 8 | SALA DE Tutores |
| 3 | 2 LABORATÓRIOS MULTI-USO COM DEPÓSITO | 9 | ALMOXARIFADO |
| 4 | 3 SALAS DE AULA | 10 | W.C.'S FUNCIONÁRIOS (FEMININO E MASCULINO) |
| 5 | 4 SALAS DE TUTORIA | 11 | CANTINA |
| 6 | SECRETARIA; | 12 | W.C.'S (FEMININO, MASCULINO E ACESSÍVEL) |



0204

ARQUITETURA:

VIVIANE MAIA - CREA-CE 45418
TICIANA SANFORD - CREA-CE 45417



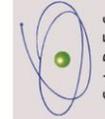
**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**



PERSPECTIVA 02 - VISTA EXTERNA BIBLIOTECA



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**



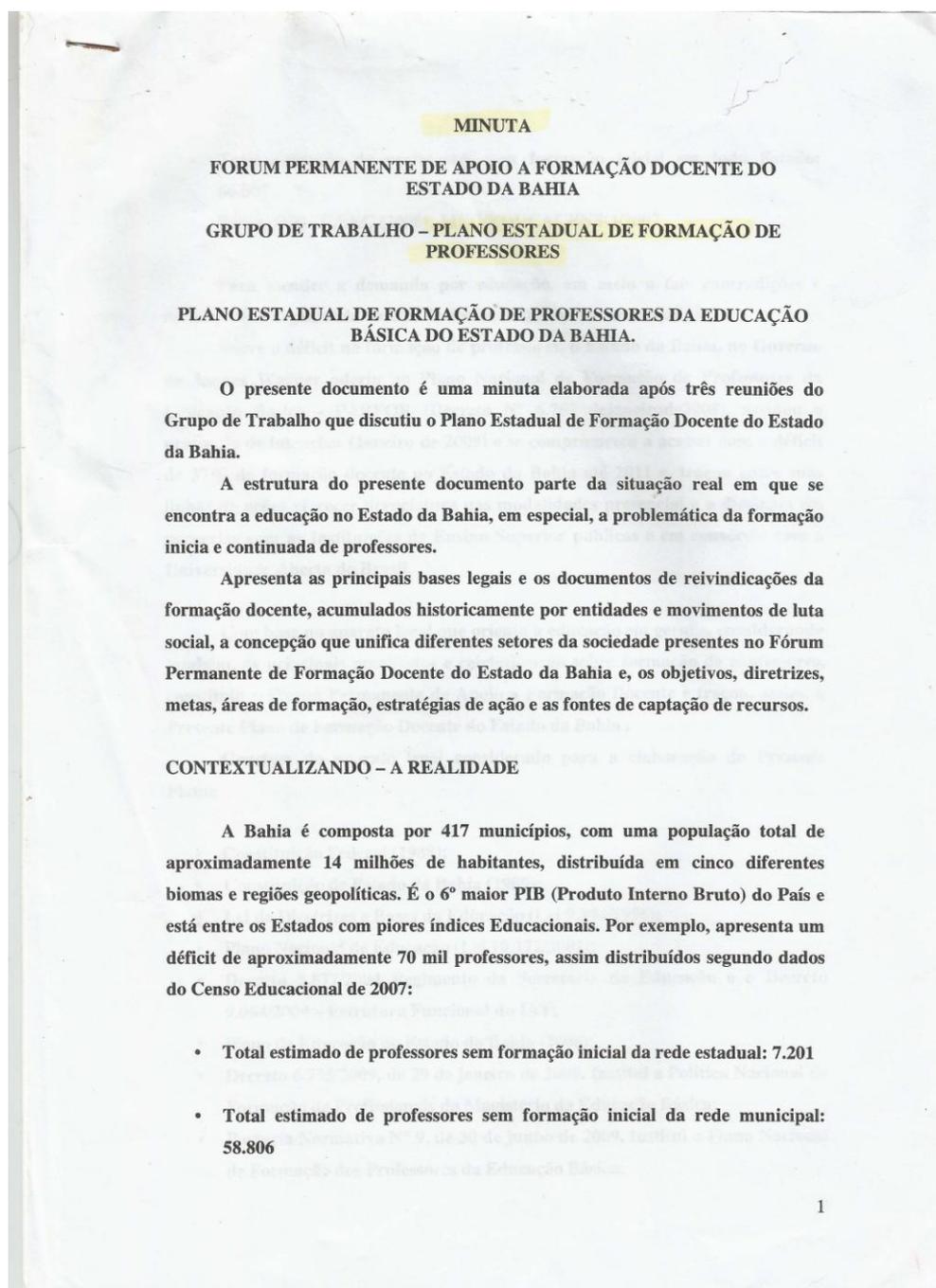
CAPES

ARQUITETURA:

VIVIANE MAIA - CREA-CE 45418
TICIANA SANFORD - CREA-CE 45417

04⁰⁴

ANEXO B - Minuta do Plano Estadual de Formação de Professores



- Total estimado de professores sem formação inicial em todo Estado:
66.007

Fonte: DIREC/SEC (2008); MEC/EDUCACENSO/2007

Para atender a demanda por educação, em meio a tais contradições e desafios, está organizada em 32 Diretorias Regionais de Educação.

Sobre o déficit na formação de professores, o Estado da Bahia, no Governo de Jaques Wagner aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (Decreto N° 6.755 de janeiro de 2009), assinou o protocolo de intenções (Janeiro de 2009) e se comprometeu a acabar com o déficit de 37% de formação docente no Estado da Bahia até 2011 e, traçou entre suas linhas de ações oferecer licenciatura nas modalidades presencial e a distância em parcerias com as Instituições de Ensino Superior públicas e em consórcio com a Universidade Aberta do Brasil.

Com base no aparato legal que orienta a educação em geral e, considerando também, os principais manifestos e reivindicação sobre formação de professores, constituiu o Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente e traçou, assim, o Presente Plano de Formação Docente do Estado da Bahia .

Constam do aparato legal considerado para a elaboração do Presente Plano:

- Constituição Federal (1988);
- Constituição de Estado da Bahia (1989);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996);
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001);
- Decreto 8.877/2004 Regimento da Secretaria da Educação e o Decreto 9.064/2004 – Estrutura Funcional do IAT;
- Plano de Educação do Estado da Bahia (2006);
- Decreto 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Portaria Normativa N° 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica;

- Portaria Normativa N° 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.



Foram considerados para traçar o presente Plano, por conterem posições políticas e reivindicações em relação à formação de professores, os seguintes documentos:

- Princípios e Eixos da Educação na Bahia (2007);
- Documento da ANFOP – Formação de professores;
- Diretrizes Nacional sobre Educação do Campo
- Diretrizes curriculares dos cursos de Formação de professores.

Após intensivo debate sobre tal realidade, discutiu-se as concepções de Nação, Estado, Política, Formação Humana e Educação que estão sendo referenciadas para serem adotadas no Estado da Bahia, a partir das discussões acumuladas no Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente.

Partiu-se do pressuposto de que o Brasil, colocado entre as 10 maiores economias do mundo, tem condições sim de se tornar uma nação soberana correspondendo ao seu nível econômico um elevado grau de desenvolvimento cultural, educacional e científico e tecnológico. Para tanto devem ser realizados esforços integrados para consolidar um sistema nacional de educação que implemente políticas educacionais consistentes coerentes e que efetivamente permitam superar os atuais índices e déficit na área educacional. Destaca-se portanto a relevância da política pública na orientação da formação humana da população brasileira, através de um sistema de escolarização que permita o acesso, permanência e conclusão exitosa dos estudos. Assegurando-se assim o direito constitucional de uma educação pública de qualidade a todos os cidadãos.

Considerando, portanto, os dados disponíveis sobre a situação no estado da Bahia registrados no planejamento estratégico estão sendo propostos os

seguintes objetivos que permitirão avaliar se o presente plano foi ou não materializado.

1. Levantar sistematicamente dados sobre a formação docente no Estado da Bahia para manter constantemente atualizado o banco de dados que possibilitara decisões políticas na área de formação de professores.
2. Reconhecer e definir prioridades na formação de professores da educação básica, considerando demandas históricas e imediatas.
3. Indicar para Estados e Municípios além das agencias de formação de professores os cursos demandados para a formação inicial e continuada de professores para educação básica, prevendo diminuir e eliminar os déficits apontados no Estado da Bahia.
4. Prever cronologicamente os cursos a serem planejados, implementados e avaliados pelas instituições parceiras, partindo de demandas apresentadas pelos municípios, pelo estado e inscritas na Plataforma Freire.

Para atingir tais objetivos estão sendo apontadas as seguintes diretrizes e metas de ação:

- O presente plano será implementado em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios.
- Os cursos de formação inicial e continuada serão oferecidos nas modalidades presenciais e a distância, preferencialmente na presencial, para professores da educação básica, em efetiva regência.
- A formação continuada dos professores da educação básica deve priorizar as áreas de conhecimento indicadas como prioritárias, a saber: linguagens e códigos; ciências sociais e humanas; ciências exatas e da natureza; artes e educação física.
- A formação inicial e continuada dos professores da educação básica deve estar em consonância com o campo de atuação e a progressão funcional.
- Os cursos de qualificação inicial e continuada de professores de educação básica devem garantir consistente formação teórica, pedagógica, técnica, científica, política, ética e moral.
- A formação inicial e continuada de professores da Educação Básica deve ocorrer de forma integrada entre o ensino superior e a educação básica, prevendo-se a integração ensino-pesquisa-extensão.

Estas diretrizes orientarão a consecução das seguintes metas:

- 1) Planejar e acompanhar a implementação de X Cursos junto com as instituições parceiras, conveniadas, prioritariamente, cursos de formação inicial de acordo com a capacidade acadêmica e logística das Instituições de Ensino Superior, dentro do prazo inicial de quatro anos, em consonância com a Política Nacional de Formação;
- 2) Planejar e acompanhar a implementação de X cursos de formação continuada de acordo com as demandas apresentadas pelos municípios e o estado que contemplem as áreas prioritárias, dentro

do prazo inicial de quatro anos, em consonância com a Política Nacional de Formação;

- 3) Articular o Plano de Formação de Professores da Educação Básica em seu gerenciamento com as IPES e demais componentes, SEC, CEE, UNDIME, UNCME, Sindicatos, ANFOPE, CNTE, CAPES/MEC
- 4) Assegurar através de recursos públicos dos municípios, do Estado e do Governo Federal um programa de benefícios – bolsa, logística, substituição temporária – e, permanência dos profissionais de educação que participarão da formação inicial e continuada.
- 5) Promover intercâmbio com entidades nacionais e internacionais que apresentem propostas pedagógicas significativas e inovadoras no âmbito da formação docente;

Estão sendo apontadas as seguintes áreas de formação como prioritárias:

- **linguagens e códigos;**
- **ciências sociais e humanas;**
- **ciências exatas e da natureza;**
- **artes e educação física.**

Como metodologia para materializar o presente Plano está sendo proposto o seguinte:

PRIMEIRA FASE

Diagnostico da realidade, levantamento da demanda, definição de prioridades.

SEGUNDA FASE

Planejamento realístico juntamente com as instituições de ensino superior, para em quatro anos para atender a demanda identificada como prioritária.

TERCEIRA FASE

Implementação, acompanhamento e avaliação da implementação do Plano a partir das articulações estabelecidas pelo Fórum.

QUARTA FASE

Redefinição e redimensionamento de metas de acordo com novas necessidades e demandas identificadas do processo de avaliação da formação de professores para a educação básica da Bahia.

Como fonte de captação de recursos, estão sendo apontados recursos públicos alocados a partir de fontes do tesouro e de arrecadação própria nos estados e municípios segundo o que prevê a atual legislação sobre financiamento da educação no Brasil, no estado da Bahia e nos municípios.

Na Constituição Federal (CF) de 1988¹ o financiamento da educação é tratado nos Artigos 212, 213 e no Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Artigo 212 fala sobre a Vinculação de Recursos, o 213 sobre a Transferência de Recursos para escolas privadas e o 60 versa sobre a responsabilidade financeira das diferentes esferas da administração pública com a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O ART. 60 FOI ALTERADO PELA EC 14, DE 1996, E PELA EC 53, DE 2006.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei nº 9394/96 o financiamento é abordado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, nos Artigos 68 a 77. Sobre a especificidade do campo, aparece no Art. 28 a necessidade de adequação às necessidades da vida rural e de cada região, inclusive em relação ao trabalho.

O Art. 68 da LDB prevê que:

Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I – receitas de impostos próprios da União, Estados e Municípios;

II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV – receita de incentivos fiscais;

V – outros recursos previstos em lei.

A legislação brasileira, ao definir as atribuições educacionais da União, Estados e Distrito Federal e Municípios, assegura a oferta da educação, em diferentes níveis e modalidades e destacam que as três esferas deverão organizar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino conforme quadro em anexo.

¹ Existem Emendas Constitucionais que versam também sobre as relações entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e que também interferem no financiamento da educação.

A elaboração do presente Plano está levando em consideração os desafios identificados nas reuniões do Fórum Permanente de Apoio a Formação docente da BAHIA, a saber:

- Faltam docentes e servidores técnico-administrativos nas instituições públicas, federais e estaduais, necessitando portanto contratação de pessoal.
- Dificuldades no modelo de gestão do Plano de formação considerando os interesses dos docentes, as responsabilidades dos municípios, estados e articulação com os órgãos do governo federal.
- Dificuldades com o modelo do FNDE que não atende as especificidades do Plano de Formação previsto no Estado da Bahia.
- Dificuldades com os planos de expansão das instituições de ensino superior público, para atender demandas do Plano, ampliando acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudos na formação de professores.
- Sistema de bolsa para professor pesquisador, formador, que não atende a realidade do Estado da Bahia.
- Ausência de bolsa para funcionários/técnicos para execução do programa;
- As dificuldades com a logística – transporte, hospedagem, alimentação e substituição dos cursistas.
- Necessidade de constituição de pólos formadores nos municípios carentes.

ANEXO 01

Quadro 1 – Distribuição de responsabilidades entre os entes federados.

União	Estados	Municípios
<p>I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;</p> <p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;</p> <p>IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;</p> <p>V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;</p> <p>VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;</p> <p>VIII - assegurar processo</p>	<p>I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;</p> <p>II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;</p> <p>III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;</p> <p>IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.</p>	<p>I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;</p> <p>II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;</p> <p>III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p>

ANEXO C - E-mail Penildon Silva Filho

----- Mensagem encaminhada -----

Remetente: "Penildon Silva Filho" <penildon.silvafilho@educacao.ba.gov.br>

Data: 07/02/2011 14:04

Assunto: Fw: licitações da UAB

Para: "norma.matos " <norma.matos@educacao.ba.gov.br>, "naiara.palma " <naiara.palma@educacao.ba.gov.br>, "Lara Verena Regis de Souza Santiago" <lara.santiago@educacao.ba.gov.br>, "marta.maia " <marta.maia@educacao.ba.gov.br>

----- Mensagem encaminhada -----

Remetente: "Penildon Silva Filho" <penildon.silvafilho@educacao.ba.gov.br>

Data: 07/02/2011 14:03 (agora)

Assunto: licitações da UAB

Para: acezar@sec.ba.gov.br

Com Cópia: osvaldo.barreto@educacao.ba.gov.br

Prezada professora ângela Meira,

A Educação a Distância (EAD) tem apresentado grande expansão como ferramenta de alcance da formação inicial e continuada nos diversos municípios da Bahia. A ação é viabilizada através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa do Governo Federal, em articulação com governos estaduais e municipais, que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior no Estado. A perspectiva é democratizar o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, como um caminho para o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais as necessidades de formação inicial e continuada de professores.

Os pólos de encontro UAB destinam-se à realização das atividades de avaliação, aulas práticas e outras atividades presenciais. Cada pólo de apoio atende a população residente num raio de 100 km da sua localização, constituindo-se numa estrutura territorializada, e não um espaço de atendimento apenas dos moradores do município sede.

Dos 26 pólos estaduais baianos, 10 foram constituídos em parceria com prefeituras e municípios que se comprometeram com a estruturação física do espaço, firmando termo de

cooperação técnica com o Estado, que oferece equipamentos, mobiliário, material de consumo e pessoal.

A Secretaria da Educação da Bahia – SEC está apoiando o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior no Estado. formação inicial de professores. Entre os principais objetivos da UAB estão a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a UAB objetiva ampliar o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País. Pretende também estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como para a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias da informação e comunicação.

No final de 2010, terminamos as licitações para laboratórios de informática e livros para bibliotecas, que estão inseridos na 4061 (Formação Inicial). Os valores são os seguintes:

Labortários: R\$ 1.396.889,27

Bibliotecas: R\$ 776.176,22

Total: R\$ 2.173.065,49

Temos a necessidade de QCM para o empenho para essas aquisições, pois as licitações já foram terminadas e homologadas pelo secretário, mas, se demorar muito tempo até os empenhos, corremos o risco de perdermos o período de validade das licitações.

Sendo assim, solicitamos em caráter de emergência a antecipação desse valor de R\$ 2.173.065,49 da 4061 (Formação Inicial), sob pena de termos nossos polos avaliados pelo MEC e , sem apresentar as condições mínimas de funcionamento, sermos descredenciados e perdermos a UAB na Bahia. Saliento que não estamos pedindo suplementação, apenas antecipação de QCM.

Certos desde já de contar com vossa colaboração,

Penildon Silva Filho

ANEXO D - Questionário IPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE - Mestrado

Você está participando da pesquisa “ A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”.

A pesquisa está sendo realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades Artes e Ciências – IHAC / Universidade Federal da Bahia - UFBA. A pesquisadora, Norma Gonzaga de Matos, é mestranda do programa e está desenvolvendo as atividades de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Haenz Gutierrez e coorientação do Prof. Dr. Penildon Silva Filho.

Para viabilizar a investigação proposta, a técnica utilizada para a coleta de dados qualitativos é a Formulário de Pesquisa Semi-estruturada. Responderão ao questionário diversos atores envolvidos no processo de estruturação da Universidade Aberta do Brasil na Bahia.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
autorizo a pesquisadora Norma Gonzaga de Matos, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade / UFBA, a utilizar integralmente ou parcialmente em artigos, dissertações ou teses de sua autoria comentários, análises e considerações que eu tenha formulado através deste questionário.

Autorizo a divulgação do meu nome e dados profissionais.

() SIM () NÃO

ANEXO E - Questionário gestores IAT**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE - Mestrado

Você está participando da pesquisa “ A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”.

A pesquisa está sendo realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades Artes e Ciências – IHAC / Universidade Federal da Bahia - UFBA. A pesquisadora, Norma Gonzaga de Matos, é mestranda do programa e está desenvolvendo as atividades de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Haenz Gutierrez e coorientação do Prof. Dr. Penildon Silva Filho.

Para viabilizar a investigação proposta, a técnica utilizada para a coleta de dados qualitativos é a Formulário de Pesquisa Semi-estruturada. Responderão ao questionário diversos atores envolvidos no processo de estruturação da Universidade Aberta do Brasil na Bahia.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
autorizo a pesquisadora Norma Gonzaga de Matos, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade / UFBA, a utilizar integralmente ou parcialmente em artigos, dissertações ou teses de sua autoria comentários, análises e considerações que eu tenha formulado através deste questionário.

Autorizo a divulgação do meu nome e dados profissionais.

() SIM () NÃO

ANEXO F - Questionário mantenedor**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE - Mestrado

Você está participando da pesquisa “ A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA BAHIA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”.

A pesquisa está sendo realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades Artes e Ciências – IHAC / Universidade Federal da Bahia - UFBA. A pesquisadora, Norma Gonzaga de Matos, é mestranda do programa e está desenvolvendo as atividades de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Haenz Gutierrez e coorientação do Prof. Dr. Penildon Silva Filho.

Para viabilizar a investigação proposta, a técnica utilizada para a coleta de dados qualitativos é a Formulário de Pesquisa Semi-estruturada. Responderão ao questionário diversos atores envolvidos no processo de estruturação da Universidade Aberta do Brasil na Bahia.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
autorizo a pesquisadora Norma Gonzaga de Matos, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade / UFBA, a utilizar integralmente ou parcialmente em artigos, dissertações ou teses de sua autoria comentários, análises e considerações que eu tenha formulado através deste questionário.

Autorizo a divulgação do meu nome e dados profissionais.

() SIM () NÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome	
profissão	
Local de trabalho	
Contatos	

1	Qual é (foi) o seu papel no processo de estruturação da Universidade Aberta do Brasil na Bahia?		
a	Representante de mantenedor de polo	b	Representante de IPES
c	Representante do IAT/SEC	d	Representante do Governo Federal
e	Representante de estudantes	f	Representante de movimentos sociais
g	Representante de docentes do programa	h	Representante de Município que não possui polo
i	Coordenador de polo	J	Outros (especificar):

Para mantenedores de polo / representantes de governos:

2	Assinale a alternativa correspondente ao tipo de polo ao qual está vinculado:		
a	Estadual	b	Municipal

3	Informe o ano de aprovação deste polo:
---	--

4	Descreva suas atribuições relacionadas à implementação do sistema UAB na Bahia.

5	Informe qual a estrutura física disponível no polo em questão:		
a	Biblioteca	b	Laboratório de informática
c	Rede internet dedicada	d	Salas de aula (quantas?)
d	Laboratório de ciências	f	Outros: especificar:

6	Informe quais os cursos já ofertados no seu polo até a data de hoje:		

7	O polo já atendeu ou atende demanda social? () sim () não
---	---

