UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DA SILVA SOUZA

PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NA EXPANSÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA SISTEMA UAB: UM ESTUDO DE CASO

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

ADRIANA DA SILVA SOUZA

PARTICIPAÇÃO DAS UEBAs NA EXPANSÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA SISTEMA UAB: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como etapa na obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO DA BANCA

ADRIANA DA SILVA SOUZA

PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NA EXPANSÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA SISTEMA UAB: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como etapa na obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima

Banca examinadora:

Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima (Presidente)
Ass.:_____

Instituição: UESB

Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Ass.:_____

Instituição: UNIFAP

Profa. Dra. Leila Pio Mororó

Ass.:_____

Instituição: UESB

FICHA CATALOGRÁFICA

S713p

Souza, Adriana da Silva.

Participação das universidades estaduais Baianas na expansão dos cursos de formação de professores via sistema UAB: um estudo de caso. / Tiago Melo de Oliveira, 2022.

116f.

Orientador (a): Drª. Iracema Oliveira Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 99 – 107.

1. Ensino à distância - Universidade Aberta do Brasil. 2. Formação de professores. 3. Interiorização do ensino superior. I. Lima, Iracema Oliveira. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 371.35

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [e mulheres].
(Dermeval Saviani, 2003).

Dedico este trabalho a Tereza, *in- memória*.

RESUMO

O objetivo deste estudo é examinar o processo de interiorização da educação superior na Bahia, a partir da política pública que instituiu a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Para tanto, analisaremos por meio da experiência baiana, como esta política pública vem sendo efetivada. A partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, analisaremos como o sistema UAB vem atuando para a formação docente, tendo como parâmetro a revisão bibliográfica sobre o tema. Com base na experiência do ensino a distância em uma universidade estadual baiana, destacamos como o fetiche com relação às tecnologias de informação e comunicação, atende aos interesses das elites nacionais e internacionais, em popularizar as TICs como principal recurso pedagógico da "educação de hoje e de amanhã". Advogamos aqui pela defesa da universidade pública, laica, gratuita, democrática, acessível e transformadora, que atualmente vem disputando cada vez mais espaço com o sistema privado, especialmente em sua modalidade de ensino a distância.

Palavras-chave: Ensino à distância. Formação de professores. Interiorização do ensino superior. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the process of internalization of higher education in Bahia, based on the public policy that established the Universidade Aberta do Brasil - UAB. We will analyze, through the Bahian experience, how this public policy has been implement. From the assumptions of Historical and Dialectical Materialism, we will analyze how the UAB system has been acting for teacher training, having as a parameter the bibliographic review on the subject. Based on the experience of distance learning at a state university in Bahia, we highlight how the fetish in relation to information and communication technologies meets the interests of national and international elites, in popularizing ICTs as the main pedagogical resource of "education today and of tomorrow". We defend here for the defense of the public, secular, free, democratic, accessible and transformative university, which currently has been disputing more and more space with the private system, especially in its distance learning modality.

Keywords: Distance learning. Teacher training. Internalization of University education. Universidade Aberta do Brasil.

LISTA DE SIGLAS

Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID

Banco Mundial - BM

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Bolsa de Valores de São Paulo - BOVESPA

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE

Constituição Federal - CF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES

Conselho Nacional de Educação - CNE

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE

Diário Oficial do Estado - DOE

Diretoria de Educação a Distância - DED

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs

Faculdades de Formação de Professores - FFP

Educação a Distância - EaD

Fernando Henrique Cardoso - FHC

Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política para Educação Superior - GEPPES

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Índice de Desenvolvimento Humano - IDH

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT

Institutos de Ensino Superior - IES

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa/Anísio Teixeira - INEP

Instituto Federal da Bahia - IFBA

Instituto Anísio Teixeira/Bahia - IAT-Ba

Lei de Diretrizes e Bases - LDB

Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO

Massive Open Online Course - MOOC

Materialismo Histórico-Dialético - MDH

Ministério da Educação - MEC

Núcleo de Educação a Distância - NEaD

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco

Organização Ibero-Americana - OIA

Organização dos Estados Americanos - OEA

Programa Universidade Para Todos - PROUNI

Plano Nacional de Educação - PNE

Partido dos Trabalhadores - PT

Partido Movimento Democrático Brasileiro - PMDB

Partido Social Liberal - PSL

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP

Secretarias de Educação Básica - SEB

Secretaria de Educação Superior - SESu

Secretaria de Educação a Distância - SEED

Secretaria de Planejamento - SEPLAN

Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC-Ba

Tecnologia da Informação e Comunicação - TICs

Território de Identidade - TI

Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Universidade Federal do Oeste Baiano - UFOB

Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Universidade Aberta do Brasil - UAB

Universidades Estaduais Baianas - UEBAs

Universidade Estadual do Sudoeste das Bahia - UESB

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Territórios de Identidade da Bahia	52
Figura I2: Localização espacial das universidades estaduais baianas	55
Figura 3: Recepção do NEaD/UESC, em atuação desde 2007	86
Figura 4: Municípios baianos e o coeficiente populacional	87
Figura 5: Cerimônia de colação de grau das turmas de EaD da UESC via parceria com a UAB	88
Figura 6: Relação do quantitativo de vagas da UAB em parceria com a UESC com base na distribuição dos cursos	89
Figura 7: Coeficiente de concluintes do PNAP EaD/UESC	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação entre o número de vagas presenciais e a distância no Brasil (2014-2019)	28
Gráfico 2: Comparação do número de ingressos no ensino superior, por modalidade e tipo de vaga, relativo ao ano de 2019	29
Gráfico 3: “Evolução” da educação superior no Brasil (1980-2019)	30
Gráfico 4: Comparação do crescimento do ensino presencial e a distância no sistema privado (2009-2019)	31
Gráfico 5: Comparação do número de ingressos no ensino presencial e a distância, em comparação as instituições públicas e privadas, relativo ao ano de 2019	32
Gráfico 6: “Evolução” da oferta de cursos superiores na modalidade ensino a distância (2000-2019)	33
Gráfico 7: Comparação da modalidade de ensino e do número de instituições públicas e privadas, com base nas modalidades ensino a distância e presencial	34
Gráfico 8: Comparação da oferta de ensino superior, relativo a modalidade e ao sistema, referente ao ano de 2019	35
Gráfico 9: Comparação entre os cursos, suas modalidades de ensino, relativos ao sistema público federal e privado, referente ao ano de 2018	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de fases do processo seletivo por nível formativo (UAB) 75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios que compõem os Territórios de Identidade	52
Tabela 1: A Política de expansão dos cursos de Formação de Professores via UAB - Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES	60
Tabela 2: A Política de expansão dos cursos de Formação de Professores via UAB – BDTD/IBICT	62
Tabela 4: Matrículas na Graduação presencial nas UEBAS nos anos de 2015, 2018 e 2019	74
Tabela 3: Cursos oferecidos entre a UAB e as IES no estado da Bahia	77
Tabela 6: Matrículas na Graduação presencial nas UEBAS no ano de 2019 Instituição Número de matrículas	81

ANEXOS

1. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006	108
2. Marcos regulatório do Ensino a distância no Brasil	110
3. Plano Nacional de Educação 2014-2024	113
4. Distribuição dos polos da UAB pelo Brasil (2022)	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ONTEM E HOJE . 20

2.1 O cenário educacional brasileiro e a instituição da UAB: uma nova fase da organização da formação docente 21

2.2 O passado que não passa: impactos do modelo de ensino à distância no cenário educacional brasileiro 27

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA 39

3.1 Os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético 41

3.2 Olhares sobre ensino a distância via UAB, a partir do Materialismo Histórico-Dialético 43

3.3 Análise da produção acadêmica sobre a participação da UAB nos cursos de formação de professores 56

3.3.1 Mapeamento das teses e dissertações 57

3.3.2 Análises qualitativa e quantitativa das produções científicas 62

3.3.3 Escopo da pesquisa 63

3.3.4 Procedimentos de pesquisa 64

3.4 A coletas de dados, a organização e a análise documental 65

4 O ENSINO SUPERIOR NA BAHIA E A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA VIA UAB 67

4.1 Debates que orientam o funcionamento da EaD na educação superior: campo de disputa 71

4.2 A formação de professores nas universidades estaduais baianas 73

4.3 A expansão dos cursos de formação de professores: a UAB na Bahia 73

4.4 A normatização da EaD nas universidades estaduais baianas 79

4.5 A UESC e a UAB: historicidade e contradição 84

5 CONSIDERAÇOES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 99

ANEXOS 108

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca examinar o processo de interiorização da educação superior na Bahia, a partir da política pública que instituiu a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Para tanto, analisaremos por meio da experiência baiana, como esta política pública vem sendo efetivada.

Historicamente a população brasileira tem empreendido sucessivas lutas em defesa da ampliação do acesso e permanência e diplomação na educação superior. Relacionada a outras nações, podemos considerar que a universidade brasileira ainda é jovem, tendo oficialmente comemorado um centenário de existência no momento em que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (antiga Universidade do Brasil) comemorou 100 anos de funcionamento em 2020. Mesmo considerando as remotas experiências de outros estabelecimentos, datados anterior a esse período, consideramos o ano de 1920 como sendo um marco para a história da educação superior, especialmente para a história das universidades, no Brasil.

Em seu programa, a UAB tem por finalidade ampliar a interiorização e a oferta de cursos e programas de educação superior por todo o território nacional, a partir da educação a distância em estabelecimentos públicos. A prioridade é ofertar formação inicial aos professores que se encontram em exercício na educação básica, contudo, sem diplomas de graduação ou mesmo, a formação complementar àqueles possuidores de diplomas que desejam uma segunda formação ou mesmo, cursar uma especialização. Busca ainda oportunizar formação continuada aos gestores, dirigentes, coordenadores ou demais colaboradores, entendo que a educação é um processo contínuo e inacabado. A UAB es estabelece com a proposta de diminuir as desigualdades na oferta do ensino superior e promover o desenvolvimento da educação superior à distância, entendo a realidade na qual se encontram os seus contemplados, especialmente aqueles profissionais que além do mercado de trabalho atuam em diversas outras áreas e esferas da vida produtiva e coletiva (MEC, 2022, s. p.).

Ainda que jovem, as universidades brasileiras trazem marcas impostas pelo desafio em permanecer fazendo ciência, qualificando mão de obra e construindo a autonomia dessa nação, vez que sucessivos governos impõem para seu funcionamento regras estabelecidas à revelia da comunidade acadêmica, a exemplo das políticas econômicas restritivas para seu financiamento impondo limites para a autonomia universitária, prevista na Constituição Federal de 1988.

Atualmente, atravessamos uma crise sanitária, econômica, social e política de amplitude mundial, provocada pela propagação do Sars-Cov-2, que evidenciou e aprofundou as diferenças de classe no mundo, impondo os distanciamentos físico e social; aprofundando dificuldades financeiras à grande maioria da população mundial, e um luto social sem precedentes. Paralelo a essa situação, o atual governo brasileiro acirra o ataque às universidades públicas, impondo restrições orçamentárias que intensificam o desmonte de um dos maiores patrimônios de nossa sociedade.

Atenta à importância da manutenção e defesa da universidade brasileira, a presente pesquisa tem como objetivo geral examinar o processo de interiorização da educação superior na Bahia, a partir da política pública que instituiu a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Para tanto, analisaremos por meio da experiência baiana, como esta política pública vem sendo efetivada.

Dessa forma, nosso estudo a partir dessa Introdução se encaminhará da seguinte forma. Na seção II, intitulada: **Panorama histórico da formação de professores: ontem e hoje**, discutiremos as fases pelas quais passaram o sistema de formação dos professores no Brasil, além de examinarmos os diversos marcos regulatórios que estruturaram a carreira docente, seu processo formativo e o seu profissionalismo; ainda durante essa seção, dedicaremos atenção à constituição da Universidade Aberta do Brasil, com base no Decreto de 2006; trataremos ainda do uso das tecnologias de informação como mecanismo didático-pedagógico, em oposição a lógica do ensino à distância no sistema de formação superior. Neste ponto do estudo, recuperaremos a historicidade da formação a distância do país, tendo em vista sua hegemonia na atualidade, especialmente no que se refere a formação docente.

Na seção III, nomeada: **Percurso teórico-metodológico: o Materialismo Histórico e Dialético e sua relação com o objeto de pesquisa**, aprofundaremos na discussão teórica sobre a educação brasileira, com base em autores de referência, que ao longo dos últimos anos têm contribuído decisivamente para o amadurecimento das discussões em torno do processo de profissionalização. Esperamos avançar na temática, ao caracterizar a UAB enquanto um marco da formação "flexível", "pragmática" e "aligeirada". Mostraremos como os pressupostos do materialismo histórico e dialético nos auxiliou e pode auxiliar investigações futuras, em analisar os condicionantes sociais e as visões em torno da educação que estão em disputa no contexto brasileiro.

Na seção IV: **O ensino superior na Bahia e a expansão do ensino a distância via UAB**, analisaremos os efeitos da educação a distância na ideia de educação, tendo

por base a experiência baiana pós instituição do Programa UAB. Neste momento, problematizaremos, com base na literatura coligida, os desafios, percalços e ganhos trazidos com o novo formato de formação superior.

Esperamos que os leitores possam, ao longo das seções seguintes, compreender um pouco mais sobre os jogos de interesse e as disputas pelo poder que estão por trás do sistema educacional brasileiro, tendo em vista que, a educação tem cada vez mais se transformado numa arena de combate, onde os interesses da classe trabalhadora se chocam com aqueles que são almejados pela classe burguesa.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ONTEM E HOJE

Nesta seção discutiremos alguns das principais transformações pelas quais o ensino superior tem passado, tendo em vista o cenário brasileiro. Nosso objetivo é compreender melhor o contexto social brasileiro, especialmente a trajetória da educação pública e das políticas públicas para a formação superior.

Consoante José Carlos Rothen e Eduardo Pinto e Silva (2014), o expansionismo do ensino superior no Brasil, desde sua gênese, se deu a partir da contrariedade dos interesses das classes sociais, muitos dos quais não se encontravam (e ainda não encontram) explícitos na forma em que esta modalidade de educação se organiza(va) juridicamente.

Como sabemos o ensino superior esteve "reservado" aos filhos da elite econômica e política, afinal, custear uma educação superior requeria não apenas capital econômico como também social. Ainda de acordo com os autores,

> Não se pode dissociar o acadêmico, o institucional-universitário e o trabalho real do professor de suas formas de financiamento, de suas formas de produção, de seus ditames políticos, organizacionais e avaliativos. O campo acadêmico é, ao mesmo tempo, indissociado e irredutivelmente diferenciado dos campos político e econômico. (ROTHEN; SILVA, 2014, p. 7).

Segundo essa lógica, a educação superior atende não apenas aos interesses econômicos, mas possui também estreita vinculação com o ordenamento político, como foi percebida pelos autores, algo similar ao movimento de expansionismo e interiorização que assistimos recentemente, a exemplo do que é o Programa UAB. As necessidades e reinvindicação da expansão e interiorização da educação superior no Brasil apelam para a efervescência que são alimentadas no campo político, como as demandas de democratização do acesso e inclusão de sujeitos que por bastante tempo estiveram alijados de ocuparem determinados espaços nas instituições, sejam pelas suas origens sociais ou de classe, ou ainda, por qualquer outro tipo de necessidade especial, que requeriam uma adequação dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Segundo Rothen e Silva (2014), as contradições existentes nas práticas universitárias e no próprio fazer científico, não podem estar dissociadas das racionalidades e das buscas de legitimação dos campos político e econômico, que merecem cada vez mais serem analisados por diferentes prismas e metodologias.

2.1 O cenário educacional brasileiro e a instituição da UAB: uma nova fase da organização da formação docente

Antes de adentrarmos nossa discussão sobre as transformações no cenário educacional, gostaremos de formular uma proposição que julgamos importante: a construção da UAB se caracteriza como uma nova fase da organização educacional, especialmente com relação a formação docente, uma vez que altera a forma com que a educação é pensada, uma vez que se encontra fortemente atrelada aos interesses do mercado produtivo, seguindo a lógica de Estado mínimo, impulsionada pela ideologia neoliberal.

Consoante alguns dos autores com os quais iremos debater a partir de agora, a constituição da UAB, e consequentemente a interiorização da formação docente em nível nacional, é uma "faca de dois gumes", uma vez que, assentada nas ideias de democratização e ampliação do acesso ao ensino superior, foi responsável por promover a formação de milhares de pessoas por todo o território nacional; contudo, houve um descomprometimento substancial na forma em que a educação superior é pensada, afetando diretamente na formação desses profissionais.

Como questionado por Sousa (2014), é preciso nos perguntarmos como o Programa UAB, tem sido recepcionado pelas universidades e ainda, como o modelo de educação, centrado na modalidade de educação a distância tem contribuído para a mudança do cenário nacional em todas as suas esferas sociais.

As respostas para esses questionamentos são tão complexas quanto os sentidos do seu questionamento, pois, não podemos jamais perder de vista as especificidades vivenciadas por cada unidade de ensino superior do país. Pois as universidades também estão imersas no jogo de concentração e carência de recursos, sendo elas, assim como os diversos setores da sociedade submetidas às relações assimétricas impostas pelo capital.

Um elemento importante que já havia sido identificado pela pesquisadora acima citada, com a qual concordamos, diz respeito às desigualdades sociais que são vivenciadas por grande parcela da população brasileira, principais usuários que buscam uma formação profissional a partir do Programa UAB. Segundo Sousa (2014, p. 32-33):

> As diretrizes políticas para a formação dos professores da educação básica na modalidade a distância nos últimos 20 anos são apresentadas como a solução para a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro e, ainda, como possibilidade de garantia da democratização do acesso à educação superior. Esta democratização, contudo, em uma

> sociedade com fortes desafios socioeconômicos como a brasileira, tem limites diante das distâncias entre a igualdade proclamada e a desigualdade "material" que reproduz suas relações sociais.

Contudo, a pesquisadora ainda contata que o modelo de educação a distância promove uma precarização da formação que é ofertada. É fato que a UAB tem possibilitado o aumento no número de ingressantes ao ensino superior, pois, os dados que foram coligidos por Sousa (2014), e os que apresentaremos adiante, mostram um crescimento na procura pela formação a distância, reflexo da necessidade do mercado e do Estado em promover o aumento no número de profissionais formados.

Partindo da experiência concreta enquanto docente do sistema UAB, a também pesquisadora Mariana Novais Vieira (2017, p. 72) apontou que, a política de expansão da educação superior brasileira, não é neutra, pois sempre esteve "[...] carregada de valores, concepções e intencionalidades, propostos pelo projeto político neoliberal da Terceira Via". Seu estudo mostrou as novas estratégias para o delineamento do Estado e das políticas públicas, tendo em vista a educação, que envolveram a difusão de um "[...] novo senso comum acerca dos direitos sociais e das relações humanas referenciado no projeto hegemônico de poder" (VIEIRA, 2017, p. 72). Assim sendo, as tecnologias da informação, em alguns casos consideradas como avanço no processo de ensino e aprendizagem, pautam-se na lógica de diminuição dos gastos (leia-se aqui investimentos em educação) e na ilusão de "bons resultados" em curto prazo.

Para Foltran (2019), a formulação de políticas para a educação superior ocupou posição estratégica na proposta de reformulação dos marcos educacionais orquestrados pelo Estado, especialmente por meio da parceria público-privada, desencadeando a diversificação das instituições, a expansão deste nível de ensino e das modalidades ofertadas, a exemplo do ensino à distância.

> Assim, as políticas implementadas para a Educação Superior, amparadas no discurso de expansão, democratização e interiorização, tiveram como objetivo manter o sistema capitalista e seguir os ditames neoliberais, oferecendo uma formação voltada para o mercado de trabalho. Neste viés, as políticas centraram-se em dois eixos principais: investir na formação de professores, depositando nestes a responsabilidade pelo processo educativo e consequentemente para o desenvolvimento do país e, o segundo eixo, vincular essa formação à modalidade da educação a distância. Neste sentido, a LDB 9394/96 oficializou essa prerrogativa ao estabelecer a formação em nível superior para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Na mesma lógica, o ensino superior foi flexibilizado

> para a oferta na modalidade a distância, sendo esta reconhecida estrategicamente como viável. (FOLTRAN, 2019, p. 223).

A consequência desse rearranjo, amparado juridicamente, ainda com base na autora, partiu de uma "lógica errônea", uma vez que os exames que foram realizados após a implantação do Programa UAB apontaram de fato um maior acesso ao ensino superior, com um aumento de custos na equipagem dos locais de funcionamento – especialmente por meio da aquisição de equipamentos de grande porte e que são comprados do setor privado – mostrando um crescimento de investimentos sem retornos efetivos na melhoria do ensino. A razão que explica esse descompasso com que estava previsto, diz respeito ao modelo de gestão adotado, no qual os Estados e municípios tornam-se os "parceiros" do governo federal, responsável este último por destinar os recursos as secretarias estaduais e municipais, as quais são responsáveis pela gestão dos recursos e pela manutenção dos sistemas – equipados a partir das compras, via licitações, junto aos "parceiros" do Estado e das prefeituras. Todavia, os desvios de recursos e uma descentralização na forma de avaliar a aplicação dos repasses, permitiu, nos últimos anos, uma série de problemas nas equações finais.

Se por um lado houve um aumento dos investimentos repassados, especialmente entre os anos de 2006 e 2016, por outro ocorreu uma série de desmandos clientelares, responsáveis por encarecer o sistema que se pretendia de baixo custo (FOLTRAN, 2019). Nesse sentido, os mais impactados foram os usuários desses sistemas, que de fato não tiveram acesso a ambientes de ensinos que lhes permitissem aprofundar nos estudos e que consequentemente nos trariam enormes ganhos sociais.

Com base em dados estatísticos, extraídos das plataformas do MEC, encontramos evidências da massificação da formação universitária, na qual o percentual de matrículas de licenciaturas dos cursos de graduação no sistema UAB, somente entre os anos de 2005 e 2012, chegou a cifra de 116.441, um aumento de 82% - um crescimento exponencial para um período inferior a uma década. O que levou a autora a constatar que a UAB é uma das vias para certificação em massa e produção de professores em série no Brasil, sem a devida atenção com relação aos atributos dessa formação profissional (MANDELI, 2014).

A autora identificou uma confluência entre os interesses internos do mercado e das elites econômicas e políticas com os pressupostos de formação que são propagados e disseminados por organizações mundiais como a Unesco e o Banco Mundial, alicerçados no aligeiramento formativo, diminuição de investimentos, massificação da

formação superior e pragmatismo epistemológico, exatamente ao que foi observado na EaD e na UAB, "[...] Uma fábrica, vista sob a ótica do Toyotismo, baseia-se em uma produção flexível, de acordo com necessidades específicas do consumidor, e os produtos são confeccionados conforme o número de pedidos" (MANDELI, 2014, p. 230), ratificando que o ensino â distância serve para que os interesses capitalistas sejam consolidados e largamente aceitos no seio da nossa sociedade. Uma vez que, a abertura de um mercado na iniciativa privada mostrou que, só no ano de 2012, 75,81% das matrículas de licenciatura em educação a distância estavam concentradas no sistema privado. Havendo ainda a abertura desse mercado a massiva entrada de capital público. Para aquele ano foram identificados 231 consórcios e fusões entre instituições de ensino superior privadas. Outro fato importante foi o surgimento do *lobby* nas áreas de equipamentos de comunicação e softwares (MANDELI, 2014). Por fim, mas não menos importante, Mandeli (2014) demonstrou a fetichização das tecnologias de comunicação enquanto recursos formativos em detrimento da figura do professor como mediador do conhecimento no processo de formação profissional.

Nesse cenário acerca da configuração da UAB, em seu processo de "adentramento" do país, Danilo de Melo Costa, Cláudio Heleno Pinto da Silva e Daniela Costa Vecchia (2014), observaram que algumas fragilidades e deficiências no sistema UAB, são explicitas no modelo adotado pelo Programa, todavia, se posicionaram pela busca da "evolução", especialmente com relação aos cursos e do ensino ofertado pela UAB, vista enquanto grande marco regulatório de democratização da educação superior no país, por atingir regiões onde a oferta da educação superior era deficitária ou inexistente.

Em suas pesquisa apontaram que mais de 90% dos polos de ensino, ainda no ano de 2007, estavam concentrados em localidades com população relativa inferior a 100 mil habitantes e que não contavam com *campus* universitários. Advertiram também para o fato de que, a proposta de ensino apresentada se mostrava "flexível", "objetiva" e com base em "tecnologias eficientes". De forma similar, Paulo Eduardo Paulini (2018, p. 38) afirmou que, a UAB trata-se de "[...] uma política de cunho compensatório que almeja propiciar oportunidades de desenvolvimento socioeconômico para os indivíduos que não possuem condições de realizar suas perspectivas pessoais e profissionais no ensino superior tradicional/presencial".

O pesquisador acima alegou também que a UAB seria responsável por promover a elevação dos serviços públicos oferecidos nos demais níveis de ensino, especialmente

por priorizar a oferta de cursos destinados aos profissionais da área da educação, com base em uma escolarização adequada com possibilidade de formação continuada.

Seguiu suas considerações dizendo que a UAB contribuiu para a minimização do fluxo migratório para as grandes cidades, especialmente naquelas localizadas no litoral ou para as capitais dos diversos estados brasileiros. Paulini (2018) disse ter percebido no programa a transformação não apenas dos sujeitos beneficiados pelo programa, como também da sociedade civil como um todo. Chegando mesmo a caracterizar o ensino da UAB enquanto de "qualidade". Mesmo alegando discordar da ideia de que o programa prove de fato uma compensação social, terminou por considerar a "melhoria" dos indicadores sociais das localidades onde os polos foram implantados e reificou o discurso sobre a democratização sobre o acesso à educação superior via UAB. Em sentido oposto, percebemos a partir da lógica adotada na formação profissional, sobretudo, da carreira docente, a tentativa do Estado de se desresponsabilizar pela promoção do justo acesso ao ensino superior, especialmente em sua modalidade presencial.

Essa mesma visão "positiva" com relação ao programa encontra-se presente na investigação de Pedro Isaac Ximenes Lopes e Naelly Carla Medeiros Araújo (2016). Segundo eles,

> O sistema UAB, formulada a partir das experiências internacionais e sob as orientações dos organismos multilaterais, possibilitou um maior acesso à educação superior em instituições públicas. Associações e autores questionam, porém, a efetividade da EaD, sobretudo na formação inicial de professores, bem como as condições e a qualidade dos cursos ofertados. Diante do predomínio de IES privadas, que abrangem a maior parte das matrículas, consideramos a UAB um "fôlego" na expansão em instituições públicas. Nesse sentido, não se pode negar a importância da UAB para ampliar o acesso à educação superior pública. Ressaltamos, porém, que é preciso amadurecer as práticas pedagógicas e as condições de ensino-aprendizagem por meio da EAD. Além disso, defendemos um maior investimento na UAB, especialmente em áreas que não possuem cursos presenciais, acompanhado dos processos de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos. (LOPES; ARAÚJO, 2016, p. 10).

Não estamos em consonância com os argumentos do referido autor, ao defender a democratização do acesso ao ensino superior via UAB, pois, como demonstraremos em momento oportuno, o público-alvo do sistema continua sendo extratos sociais, cujas inserções no mercado de trabalho tem por objetivo único e exclusivo, atender as

demandas de mercado, cioso pelo barateamento de determinadas funções, por meio do aumento do número de oferta disponível.

Rosineide da Silva e Tânia Jucilene Vieira Villela (2019) também apontavam um certo otimismo em suas considerações, ao jogar para um futuro próximo os "bons frutos" advindos do ensino à distância que é ofertado pelo Programa UAB. De acordo com as pesquisadoras,

> É relevante afirmar que as melhorias se conquistam com o tempo e não de forma imediata, mas que esse processo vai ser discutido e ainda, muitas demandas e inovações tecnológicas serão agregadas, como forma de compreender e enriquecer a qualidade da educação a distância. [...] A expansão da educação superior a distância no Brasil, vem com uma força relevante e muito se marca com todos os arranjos institucionais diversificados para a consequente expansão. (SILVA; VILLELA, 2019, p. 8-9).

Essa visão positiva, e até certo ponto romântica, coaduna com os anseios que eram compartilhados pelo Estado, pelos formuladores do Programa UAB e pelos setores produtivos que estiveram envolvidos no processo de construção desta política pública. Porém, precisamos nos afastar da simples aparência do projeto, cujo principal estandarte é a democratização do ensino superior, aumento do acesso à formação docente e melhoria do ensino, via ensino à distância, a fim de enxergarmos a realidade na qual essa transformação foi sendo operada.

Na contramão dessas constatações, argumentamos com base em Denilda Caetano Faria, Moisés Gregório da Silve e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (2016) de que, nossa preocupação ao avaliarmos a política pública destinada a democratizar o acesso ao ensino superior, por meio dos cursos de formação docente a distância, não pode perder de vista os processos pedagógicos que propiciem, de fato, além da ampliação do acesso ao ensino e sua interiorização, a formação docente, com o aporte nas tecnologias de informação e a criticidade acerca de seus limites. Sem desconsiderar as dimensões sociopolíticas, econômicas, culturais e históricas que permeiam o contexto de cada região brasileira e como um todo, a própria sociedade brasileira, caracterizada pela desigualdade que nos é crônica, contudo, passível de ser superada.

Antes de encerramos a discussão sobre os marcos regulatórios e modalidades de educação que são ofertadas no âmbito da UAB, discorreremos brevemente sobre os impactos da educação a distância e sobre o fetichismo das tecnologias de comunicação

como meios mais eficazes de promover a "democratização" do ensino superior e aumento da formação dos professores. No subitem seguinte, elaboramos um estudo sobre o papel dos recursos tecnológicos no processo de formação profissional, tendo por objetivo ampliar a discussão sobre precarização da carreira docente.

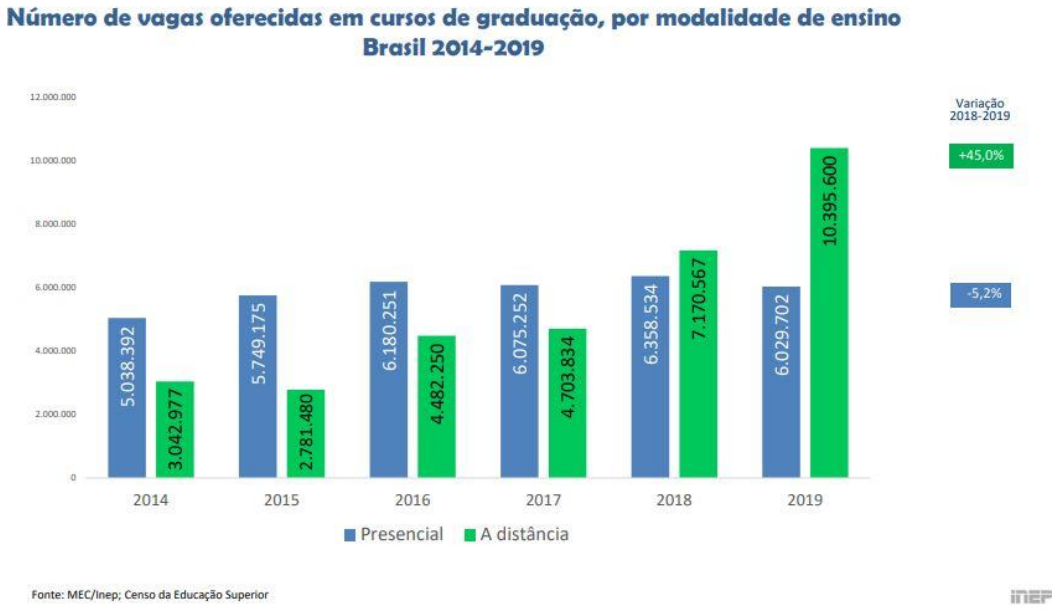
2.2 O passado que não passa: impactos do modelo de ensino à distância no cenário educacional brasileiro

Como alegamos anteriormente, os usos das tecnologias de informação no contexto educacional, tem gerado a mesma expectativa e exacerbação do otimismo, similar ao que foi observado com os livros didático nos séculos anteriores. Atualmente, diversos estudos foram e continuam sendo feitos, nos quais são relativizados esse otimismo. Não afirmamos que, o uso das tecnologias da informação, assim como os livros didáticos, seja o problema do sistema educacional; buscamos mostrar suas limitações e os riscos do exclusivismo em detrimento de outras ferramentas didático-pedagógicas, e primordialmente com relação aos professores – responsáveis estes últimos não somente por ensinar a pesquisar e mediar a apreensão do conhecimento junto aos educandos, como também responsáveis pela formação crítica, transformadora e contra hegemônica.

Se olharmos de forma comparada, a expansão da educação a distância ocorreu de forma desigual entre o sistema público e privado. Observação que podemos ter, a partir do texto publicado no site oficial do Ministério da Educação, em 01 de agosto de 2020, com redação feita pela Assessoria de Comunicação Social do Inep, no qual o referido órgão apontou para a "tendência" de crescimento no ensino a distância. Segundo os dados apresentados, 63,2% dos alunos de graduação, regularmente matriculados no ano de 2019, eram oriundos de instituições de ensino a distância (EaD)[1]. Com base nos dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo da Educação Superior, para o ano de 2019, o ensino superior a distância concentra a maior oferta de vagas disponível por todo o território nacional (Gráfico 1), experimentando um crescimento relativo significativo, se comparado somente aos anos de 2014 e 2019.

[1] Ao longo do nosso estudo trataremos do nome de ensino a distância sempre por extenso, a fim de demarcarmos nosso entendimento de que esta é uma modalidade que distancia educando e educador, na contramão do que é afirmamos por muitos, de que o "EaD" proporcionou a aproximação dos agentes envolvidos, diminuindo "fronteiras", "democratizando" o acesso e expandindo-se rumo ao interior do país.

Gráfico 1: Comparação entre o número de vagas presenciais e a distância no Brasil (2014-2019):



Fonte: INEP, 2019.

Com base nesses números, podemos observar que, entre os anos de 2014 e 2019, o aumento no número de vagas na educação superior via ensino a distância sofreu um aumento de 70,93%, saltando de pouco mais de três milhões para pouco menos de 10.400.000 (dez milhões e quatrocentos mil); enquanto que o número de vagas superiores, na modalidade presencial, durante o mesmo período, cresceu somente 16,14%, em seis anos. Algo que também pode ser observado diz respeito com a flutuabilidade nesses índices: no ensino presencial houve um leve aumento em 2015 em comparação com o ano anterior, em 2016 esse aumento é um pouco maior, seguido por uma diminuição com relação ao ano de 2017; no ano seguinte o número voltou a crescer, seguido por uma diminuição em 2019; com relação à educação a distância houve uma queda em 2015 em comparação com o ano anterior, seguido por um crescimento relativo em 2016; em 2017 ocorreu uma pequena quebra, seguida por um aumento expressivo em 2018; em 2019 esse aumento foi ainda maior em comparação a todos os anos anteriores. Assim sendo, é possível observarmos que, o ensino a distância tem crescido de forma constante e assimétrica em comparação com a modalidade presencial.

Ainda a partir dos dados fornecidos pelo INEP, relativos ao ano de 2019, podemos observar o número de ingressos nas redes públicas e privadas, em cursos superiores nas modalidades presencial e a distância.

Gráfico 2: Comparação do número de ingressos no ensino superior, por modalidade e tipo de vaga, relativo ao ano de 2019:

Número de ingressantes, em cursos de graduação, por modalidade de ensino e por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2019

Categoria Administrativa	Ingressantes de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes
Total Geral	**3.625.915**	**3.146.067**	**11.477**	**468.371**	**2.034.126**	**1.751.122**	**2.792**	**280.212**	**1.591.789**	**1.394.945**	**8.685**	**188.159**
					56,1%				43,9%			
Pública	556.778	501.412	2.458	52.908	524.335	471.114	2.458	50.763	32.443	30.298	0	2.145
Federal	360.713	324.228	1.631	34.854	344.324	309.014	1.631	33.679	16.389	15.214	0	1.175
Estadual	171.790	156.136	587	15.067	156.919	141.848	587	14.484	14.871	14.288	0	583
Municipal	24.275	21.048	240	2.987	23.092	20.252	240	2.600	1.183	796	0	387
Privada	3.069.137	2.644.655	9.019	415.463	1.509.791	1.280.008	334	229.449	1.559.346	1.364.647	8.685	186.014

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Nota: O Total Geral e os totais por modalidade de ensino estão contabilizados os estudantes que ingressaram por "outras formas de ingresso" (7.405). Portanto, o valor apresentado na coluna dos totais não é a soma dos tipos de formas de ingresso.

Fonte: INEP, 2019.

De acordo com o texto publicado pelo MEC:

> [...] há 2.608 instituições de educação superior no Brasil. Dessas, 88,4% (2.306) são privadas e 302, públicas. O Censo da Educação Superior mostra ainda que a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas para graduação, em 2019, enquanto a rede pública disponibilizou 5,1% das oportunidades. Os dados revelam que mais de 6,3 milhões de alunos estudam em instituições particulares, o que significa uma participação de 75,8% do sistema de educação superior. Nesse sentido, a cada quatro estudantes de graduação, três frequentam estabelecimentos de ensino privados. (INEP, 2019).

O texto, em comparação com o Gráfico 2, nos revelou existir uma tendência de mercado que, ao entender a educação enquanto um produto, amplia paulatinamente sua participação diante do ensino superior. Esse entendimento é ratificado ao examinarmos a fala do ex-Secretário de Educação Superior do MEC, Wagner Vilas Boas, ao afirmar que,

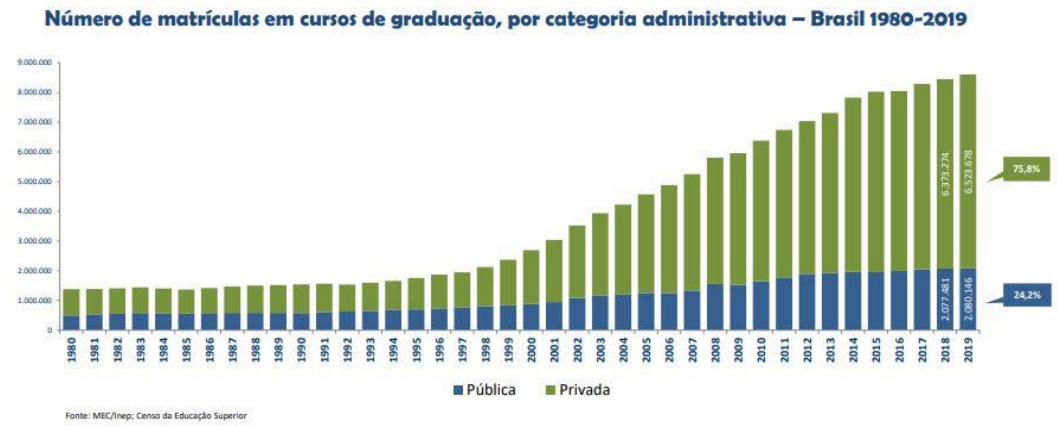
> [...] a pasta utilizará as informações levantadas para subsidiar a análise e a implementação de novas estratégias para o setor. "Tenho certeza

> de que esse trabalho nos ajudará muito para que possamos estabelecer políticas para melhorias na educação superior do nosso país. Observamos o crescente número de matrículas em EaD. Isso é muito forte na iniciativa privada. No setor público, atuamos fortemente na educação presencial, mas estamos iniciando um trabalho com representantes de instituições que entendem sobre educação digital para desenvolver políticas de ensino digital para a rede federal. Vamos poder ampliar o ensino a distância e atingir um número maior de estudantes, com a mesma qualidade que temos na educação presencial" [...]. (MEC, 2020).

Com relação aos cursos, sua natureza e a modalidade de ensino, o texto informava que ao todo, 40.427 (quarenta mil e quatrocentos e vinte e sete) cursos de graduação foram oferecidos, em 2019, entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores em tecnologia. Do total, 88,7% (35.898) eram presenciais e 11,3% (4.529) ensino a distância. O bacharelado predominou entre os graus acadêmicos ofertados (60,4%). Porém, destacou ainda que os bacharelandos optam, em sua maioria, pela modalidade presencial. Já na educação a distância, o predomínio é de estudantes de licenciatura. Os cursos de bacharelado também continuavam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (57,1%), seguidos pelos tecnológicos (22,7%) e pelos de licenciatura (20,2%) (MEC, 2020).

Os dados aqui apresentados mostram o descompasso do ensino público *versus* privado no Brasil. Esse se mostra ainda mais explícito nos números apresentados a seguir, onde é possível acompanharmos em verde (rede privada) e azul (sistema público) o crescimento da educação superior no Brasil.

Gráfico 3: "Evolução" da educação superior no Brasil (1980-2019):

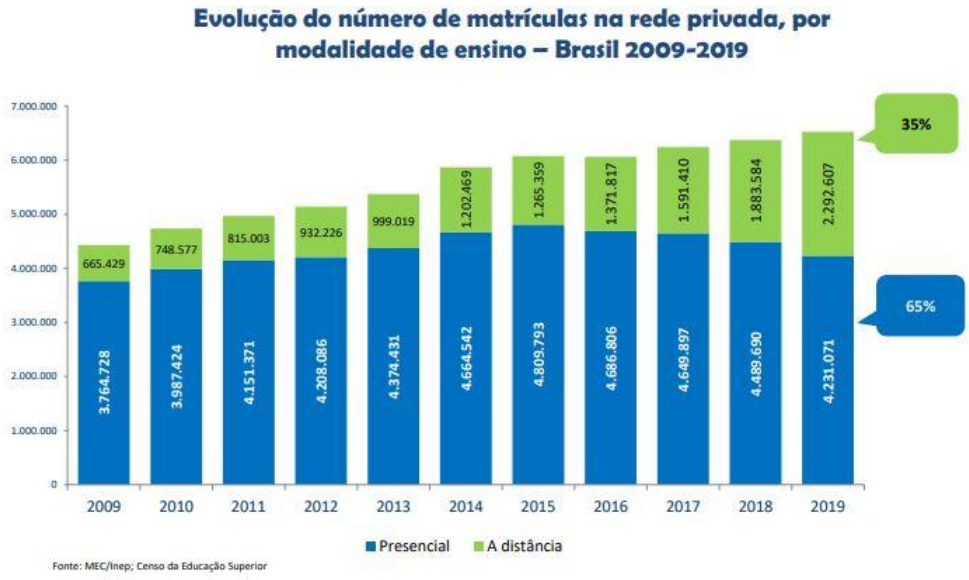


Fonte: INEP, 2019.

Esses dados, mostram uma realidade dicotômica na oferta da formação superior entre os setores público e de natureza privada. Segundo Luiz Fernandes Dourado e Maria Sylvia Simões Bueno (2001) e Alicia Maria Catalano de Bonamino (2003), desde a virada do século XX, especialmente a partir dos marcos regulatórios da educação nacional, a partir da LDB de 1996, a relação público-privado já se constituía como objeto de pesquisas específicas ou articuladas a outras temáticas relativas à administração e à política educacional. Outro aspecto importante é que, sob o rigor da análise acadêmica, crivos constantes, esse tema pode ser sempre revisitado. Pois, público e privado são categorias expostas a dupla contaminação e tendem a se tornar classificações nelas ancoradas, cada vez menos pacíficas, mais carregadas de dubiedade e de disputas por quem se propõe a abordá-las.

Contudo, nossa proposta não é avaliar a quantidade de vagas ofertadas, muito menos comparar as modalidades de ensino e suas disparidades, nos interessa demonstrar que, o fetichismo pela educação a distância, é uma consequência direta da pressão exercida pelo setor privado em promover a interiorização da formação superior no país. No gráfico seguinte, demonstraremos melhor como chegamos a essa constatação.

Gráfico 4: Comparação do crescimento do ensino presencial e a distância no sistema privado (2009-2019):



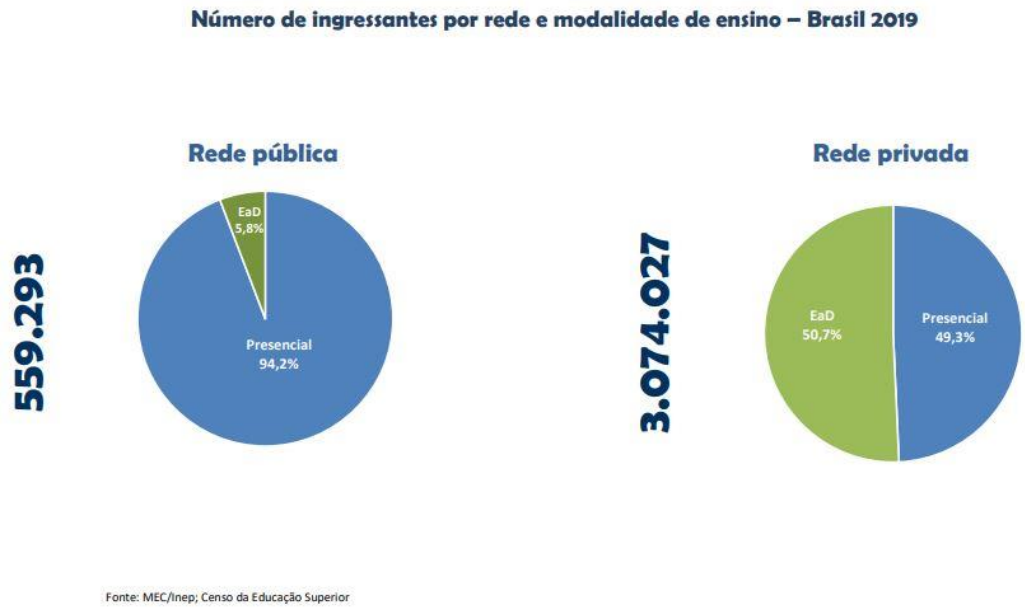
Fonte: INEP, 2019.

Entre os anos de 2009 e 2019, ocorreu um crescimento vertiginoso no setor privado, pela procura dos cursos superiores na modalidade a distância. Esse aumento da demanda está diretamente ligado ao acirramento das condições de vida da população, que cada vez mais necessita possuir um diploma de ensino superior, a fim de continuar encontrando espaço no mercado de trabalho – cada vez mais competitivo, injusto, desigual e restrito.

Bonamino (2003) já apontava para a tendência brasileira, do Estado se desobrigar do compromisso de promover e gerir a educação, como uma de suas principais atribuições, permitindo que a educação, especialmente de nível de graduação, tornando-se um produto negociado e comercializado por diversos setores organizados do empresariado nacional. Segundo a autora, esse movimento, impulsionado durante a segunda metade do século XX, foi alavancado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao abertamente incentivar a iniciativa privada em assumir o compromisso com o ensino de base, profissional e superior. Desde lá, diversas ações foram implantadas pelos governos subsequentes, sob a insígnia de "parcerias".

Com base nos dados apresentados pelo INEP (2019) observamos que:

Gráfico 5: Comparação do número de ingressos no ensino presencial e a distância, em comparação as instituições públicas e privadas, relativo ao ano de 2019:

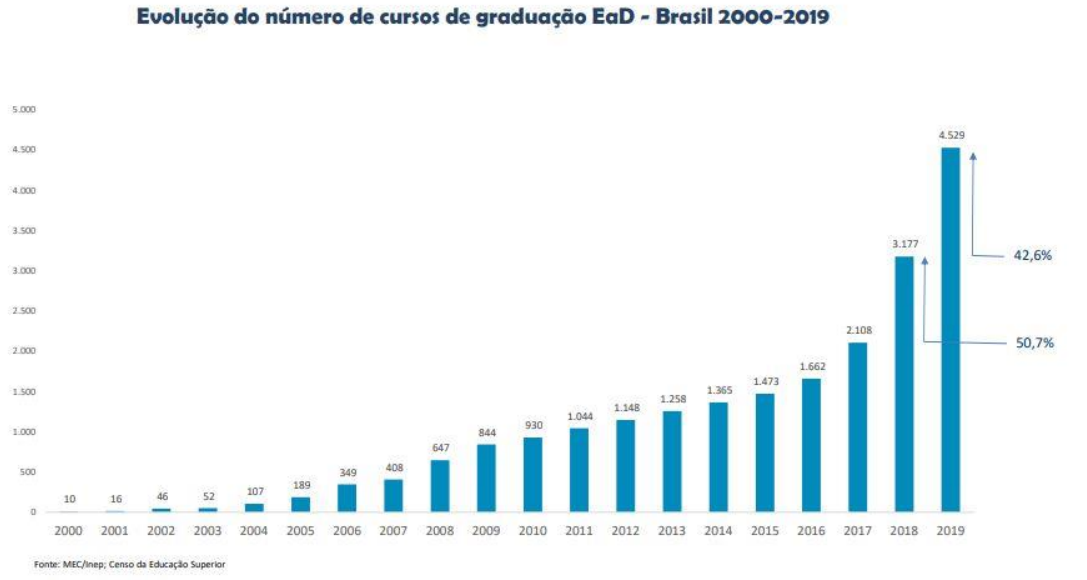


Fonte: INEP, 2019.

No ano de 2019, a maioria dos ingressos no sistema privado foi registrado na modalidade de ensino a distância, por outro lado, no sistema público existia uma esmagadora discrepância no número de ingressos, onde prevaleceu o ensino presencial. Assim sendo, esses dados nos relevam que até aquele ano, as instituições públicas ficavam responsáveis pelo ensino presencial enquanto que o ensino a distância paulatinamente se transformava no *métier* das instituições privadas.

Esse papel assumido pelo setor privado, em consonância com as observações de Bonamino (2003) nos permitiu constar que o Estado brasileiro vem deixando de lado o seu compromisso com a formação superior, o que pode ser observado a partir do aumento vertiginoso da oferta e procura pelos cursos superiores no setor privado, na modalidade a distância. Sistema que ao longo das últimas quatro décadas, apresentou crescimento relativo superior a todos os índices observados no setor público – com relação a abertura de novos cursos, aumento no número de vagas e ingressos etc.

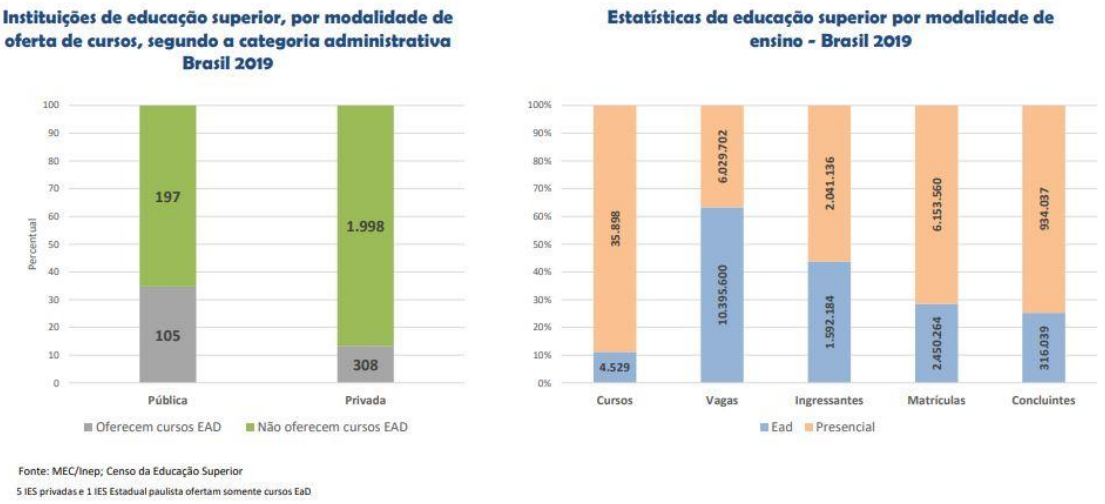
Gráfico 6: "Evolução" da oferta de cursos superiores na modalidade ensino a distância (2000-2019):



Fonte: INEP, 2019.

No gráfico seguinte é possível notar a concentração de matriculas em comparação público *versus* privado.

Gráfico 7: Comparação da modalidade de ensino e do número de instituições públicas e privadas, com base nas modalidades ensino a distância e presencial:



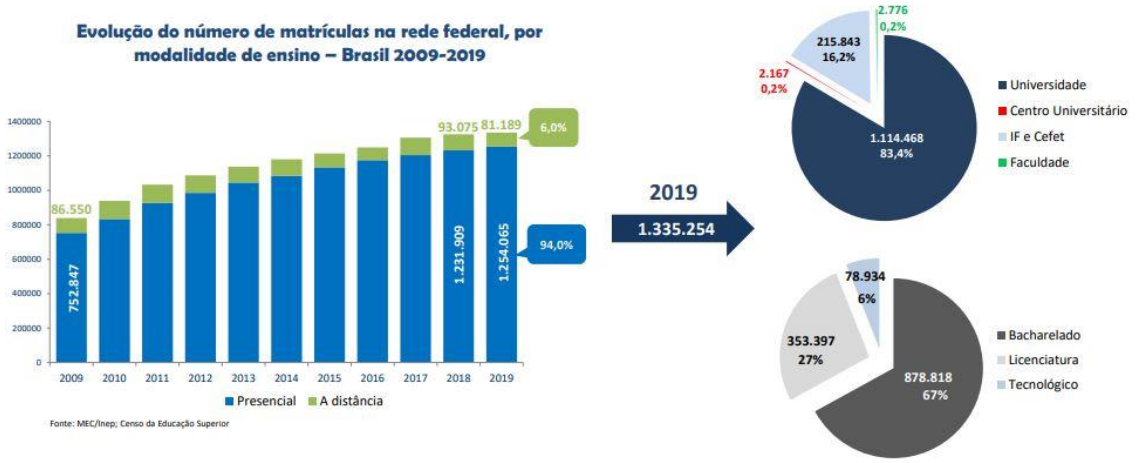
Fonte: INEP, 2019.

De forma comparada, das 302 instituições públicas analisadas, apenas 34,77% não ofertavam educação a distância enquanto que 65,23% dessas instituições ofereceriam. Das 2.306 instituições privadas, somente 13,36% delas ofertavam cursos a distância enquanto que 86,64% não ofereceriam – o que nos mostra uma concentração dos cursos a distância no ensino privado em algumas poucas instituições. Porém, os números de vagas ofertadas pelas instituições privadas são significativamente superiores àqueles ofertados pelo sistema público.

Para o ano de 2019, do total de 16.425.302 vagas ofertadas pelos sistemas público e privado, 63,29% eram na modalidade ensino a distância, enquanto que o presencial representava 32,71%. Vale ressaltar, contudo, que a maioria dos cursos, o número de ingressos, o total dos matriculados (em seus diversos ciclos) e os concluintes, eram oriundos do ensino presencial.

Por fim, antes de encerramos nossa discussão sobre ensino a distância e sua proliferação no sistema público, tomaremos como base ainda o mesmo Censo da Educação Superior no Brasil, de 2019, onde é possível observamos o número de ingressos nas modalidades presencial e a distância, com base nas IES federais. É possível perceber que, mesmo sendo constatado um leve aumento no número de vagas, a maior concentração de matriculas destina-se a modalidade presencial.

Gráfico 8: Comparação da oferta de ensino superior, relativo a modalidade e ao sistema, referente ao ano de 2019:



Fonte: INEP, 2019.

Segundo os dados apresentados acima, o número de discentes matriculados no ensino a distância no sistema público diminuiu em 2019, em comparação ao ano anterior, mostrando certa estabilidade na quantidade de ingressos. Em contrapartida, acompanhamos uma alta com relação ao setor privado, percebida desde 2009. A razão que explica tal fato, tomando como base o sistema público, nosso objeto de interesse, diz respeito a diminuição de investimentos públicos em manutenção dos centros de ensino a distância, ocorrido já durante o último ano do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), tendência que persistiu nos anos do seu segundo mandando e que foi acompanhada pelos seus sucessores.

A retração do sistema de ensino a distância, no setor público, encabeçado principalmente pelo Programa UAB, representou não uma constatação da fragilidade do modelo de ensino e sim, uma paulatina diminuição nos investimentos que eram destinados à educação como um todo, tendo esse programa também sofrido os impactos.

De fato, em uma sociedade que se ver e se apresenta como “uma sociedade de informação”, o uso das tecnologias não pode estar apartado do espaço formativo, contudo, precisamos ter em mente os enormes desafios, pois nem todos os brasileiros, muito menos os estudantes que recorrem ao ensino superior, via educação a distância, dispõem dos mesmos recursos tecnológicos e de um acesso contínuo aos dados. A desigualdade social que afeta a população brasileira, também pode ser observada nos

espaços onde essa modalidade de educação se processa, uma vez que, nem todos os discentes conseguem dispor de microcomputadores, celulares, tablets, acesso à internet e recursos financeiros que lhes proporcione custear o acesso a determinados portais de notícias e de conteúdos, que eventualmente possam estar relacionados com suas respectivas áreas de formação.

No geral, a retração do ensino a distância, ofertado pelo setor público, mostrou-se como uma "faca de dois gumes": se de um lado houve a diminuição na quantidade de profissionais que eram formados aligeiradamente e massificadamente, do outro, essa diminuição representou a queima de recursos públicos que havia sido destinados até ali para custear as instalações e os provedores que eram utilizados no processo formativo.

Contudo, mais uma vez, é necessário matizar esses dados, pois eles mascaram uma realidade assustadora, especialmente com relação ao setor da educação. Vejamos agora a relação de cursos na modalidade a distância, que são ofertados pelo sistema público, de forma comparada com o sistema privado.

Gráfico 9: Comparação entre os cursos, suas modalidades de ensino, relativos ao sistema público federal e privado, referente ao ano de 2018:

10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino – Brasil - 2018

Cursos Presenciais

Rede Federal

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Administração	44.619	3,6	3,6
Pedagogia	43.778	3,5	7,0
Direito	41.922	3,3	10,4
Medicina	40.267	3,2	13,6
Agronomia	37.784	3,0	16,6
Engenharia civil	36.613	2,9	19,5
Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9
Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2
Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4
Engenharia mecânica	27.848	2,2	28,7

Rede Privada

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Direito	744.030	17,6	17,6
Administração	309.643	7,3	24,9
Enfermagem	251.450	5,9	30,8
Psicologia	242.595	5,7	36,6
Engenharia civil	204.069	4,8	41,4
Pedagogia	171.289	4,0	45,5
Contabilidade	162.835	3,8	49,3
Fisioterapia	155.696	3,7	53,0
Medicina	125.712	3,0	56,0
Arquitetura e urbanismo	124.085	2,9	58,9

Cursos a distância

Rede Federal

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Pedagogia	12.335	15,2	15,2
Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0
Administração pública	8.057	9,9	36,9
Administração	6.878	8,5	45,4
Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5
Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4
Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9
Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3
Física formação de professor	2.685	3,3	68,6
Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7

Rede Privada

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Pedagogia	515.057	22,5	22,5
Administração	251.495	11,0	33,4
Contabilidade	151.110	6,6	40,0
Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
Educação física	94.842	4,1	49,3
Serviço social	86.391	3,8	53,1
Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: INEP, 2019.

Devemos prestar bastante atenção do gráfico acima, a fim de notarmos o protagonismo do curso de Pedagogia no ensino a distância – em comparação aos setores público e privado. No ensino a distância, Pedagogia é o curso com o maior número de

matrículas no sistema público, contudo, tem um dos maiores índices de evasão escolar (revelado pela frequência acumulada), sendo as causas um tema que gostaremos de desenvolver mais adiante. Com relação ao sistema privado, o curso de Pedagogia lidera no número de matrículas, também sendo observado uma alta evasão.[2]

Já em comparação com o ensino presencial, o curso de Pedagogia ocupava a segunda colocação, ficando atrás somente de Administração – como o curso com o maior número de matriculados por todo o território nacional. Porém, com relação ao sistema privado, na modalidade ensino presencial, o curso de Pedagogia ocupava apenas a sexta colocação.

Com isso, podemos concluir que, a formação de professores, especialmente aqueles destinados ao ensino básico, tem cada vez mais ficado a cargo do sistema privado, só em 2018, o acumulado das matrículas presenciais no curso de Pedagogia estavam assim concentrado: 79,64% na rede privada e 20,36% na rede pública. Com relação ao ensino a distância, a realidade é ainda mais preocupante. Das 527.392 matrículas no ensino a distância, no curso de Pedagogia, 97,66% eram em unidades privadas, contra 2,34% na rede pública. Infelizmente não dispomos dos mesmos dados para os anos subsequentes a 2018, o que nos permitiria estabelecer novas considerações, porém, com base no que foi aqui apresentado, vemos que a formação docente tem cada vez mais se transformado em um "produto" comercializável por parte do setor privado, sendo seus impactos refletidos nas dinâmicas de organização do setor público e, sobretudo, na característica do ensino que é ofertado na educação de base. Isso nos leva a constatar que, em 2018, no último ano do governo do ex-presidente Michel Temer (PMDB), o setor privado e a modalidade a distância já havia se tornado a principal fonte de formação docente no Brasil.

A ausência de dados estatísticos, subsequentes ao ano de 2018, não nos permitiu avançar nessa discussão, acerca da realidade do sistema superior de formação de professores durante o governo de Jair Bolsonaro (PSL), contudo, é possível levantarmos alguns questionamentos, com base em outras posturas adotadas pelo então presidente, seus ministros e aliados políticos.

[2] O número de matrículas se refere ao toda de discentes regularmente matriculados, em diversas das fases do curso; o número de frequência refere-se a média geral da frequência para o ano de 2018; e, a frequência acumulada se refere ao número total da frequência em comparação aos anos anteriores, levando-se em consideração que nem todos os discentes se encontram no mesmo ciclo de formação (organizados a partir de semestres).

Quando então candidato à presidência da República, momento que ainda ocupava o cargo de deputado federal, pelo estado do Rio de Janeiro, Bolsonaro argumentou que era a favor do ensino a distância e de sua ampliação para a educação fundamental, chegando mesmo a defender a educação domiciliar, feitas pelos pais e responsáveis como meio mais eficaz de diminuir a evasão e melhorar a "qualidade" da educação.

Esses posicionamentos, nos permitem estabelecer um paralelo com o otimismo que foi vivenciado, entre os anos 2000, com a proposta dos telecursos, teleaulas e ensino remoto. Na época, a crença que era compartilhada e defendida com convicção e veemência, era de que com a adoção da televisão como meio educativo, o gasto em decorrência do deslocamento, da manutenção de salas de aulas e da contratação de profissionais, permitiria uma expansão e "interiorização" da formação técnica, de forma barata e direta. Dessa forma, houve uma coalização por parte de diversos setores da sociedade, especialmente entre os dirigentes do Estado, os representantes das mídias tradicionais e de alguns setores da sociedade civil, em reivindicar e financiar os telecentros e os canais de divulgação das teleaulas.

Mais de 20 anos depois, é quase impossível encontrar relatos de pessoas que se profissionalizaram ou conseguiram melhorar sua colocação no mercado de trabalho – aumento de salário, estabilidade na carreira, promoção, progressão etc. – cuja formação tenha sido construída com base nesse modelo pragmático e massificado. De forma análoga, podemos afirmar que, a promoção do ensino a distância, oportunizado pelas tecnologias de comunicação – especialmente redes de computadores e *softwares* – ainda não proporcionou, se é que possivelmente proporcionará algum dia, ganhos relativos a educação nacional, caso não sejam reconhecidos como dispositivos didático-pedagógicos e não enquanto um modelo de educação a ser massificado.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Debruçar acerca da discussão que permeia o campo de pesquisa em políticas educacionais exige uma aproximação com um campo de debate sobre as ações de governos que impactam diretamente ou indiretamente na vida da população sob seu governo, ao tempo que requer a ausculta do contexto da formulação e implementação dessas políticas. Relacionar o debate a respeito da política educacional com as abordagens teórica e metodológica do Materialismo Histórico e Dialético (MDH) decorre da expectativa de que essas abordagens possibilitarão a análise histórica das relações que permeiam a disputa entre projetos antagônicos de educação e sociedade no capitalismo, e a correlação de força estabelecida entre as classes na disputa de projetos de educacionais. Concordamos com Manacorda (2019, p.12) de que "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social", a construção do pensamento hegemônico nesse campo se faz mediante a ratificação do projeto burguês de educação que, por meio de diversos mecanismos, busca invisibilizar as contradições sociais, silenciar os descontentamentos e aprofundar a exploração da classe trabalhadora, tornando palatável o projeto burguês de controles econômico e social.

Ao pesquisar a expansão dos cursos na modalidade EAD na Bahia, no atual contexto de reestruturação produtiva do capital, recorremos à categoria historicidade, uma vez que essa nos auxiliou a contextualizar e problematizar, a partir da legislação e atos normativos, como ocorreu a interiorização da educação superior pública estadual com os cursos de formação de professores, ainda na década de 1970; e, utilizando a mesma estratégia de expansão, agora em consonância com as metas estabelecidas no PNE 2014/2014 e com as orientações de organismos internacionais, como é implantada, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), os cursos de formação de professores na modalidade a distância, a partir das universidades estaduais baianas.

A partir da pesquisa bibliográfica, buscamos aprofundar o debate sobre essa temática, de maneira a destacar e dialogar com as categorias que permeiam o objeto específico de estudo, a exemplo da expansão e massificação, da legislação que fundamenta a expansão da Educação a Distância e do funcionamento do Sistema UAB em parceria com as UEBAs. Pretendemos assim, problematizar o contexto em que se busca a legitimação e regulamentação da educação a distância num cenário de formação superior, dirigida especialmente à classe trabalhadora.

A classe trabalhadora brasileira tem sido impelida a se “capacitar” para que assim, supostamente, possa ser absorvida pelo mercado de trabalho. Se levarmos em consideração os dados que apresentamos na seção anterior, notaremos que, o aumento no número de pessoas que decidem investir recursos e tempo em uma formação superior à distância, tanto no setor público quanto privado, segue essa mesma lógica – com uma sútil, porém diferença crucial, ora o responsável por custear esse mito é o próprio trabalhador, ora é o próprio Estado por meio de programas como a UAB.

No curso de nossas leituras, observamos que, a UAB, mesmo sendo uma política pública destinada a expandir a oferta no ensino superior e “melhorar” à educação básica, acaba por contribuir com os desmandos de um mercado de trabalho e financeiro, cada vez mais desigual e desleal com a classe trabalhadora – estando ou não o sujeito sob o regime de exploração de sua força de trabalho, pois, como sabemos, até mesmo aqueles que estão excluídos do emprego, sendo desempregado ou profissional “liberal”, estão contribuindo direta e indiretamente para a manutenção do regime capitalista.

Dessa forma, esperamos avançar na discussão sobre o modelo de educação que a UAB propôs para mitigar os danos sócias e promover a chamada “democratização” do acesso e “melhoria” da educação, via ensino a distância e os prejuízos desse modelo formativo a partir da leitura crítica da realidade, à luz do Materialismo Histórico Dialético.

Nesta seção, demonstraremos, a partir da discussão epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, como o projeto de educação a distância, que foi implementado pela UAB, acabou por acentuar as desigualdades sociais, cujos principais impactados foram os próprios docentes que se serviram desse sistema de ensino e os profissionais que atuam enquanto formadores.

Acreditamos e defendemos que, é papel do Estado, em seu exercício democrático, construir políticas públicas que atendam de fato a realidade da população brasileira, contribuindo com a carreira profissional, oportunizando a geração de emprego e renda, a fim de extirpar da nossa sociedade o espectro da desigualdade social. Dessa forma, é dever do Estado, em diálogo transparente com a sociedade civil, elaborar e gerir programas que auxiliem na separação das barreiras que existem entre as classes sociais, assumindo o compromisso de formar um quadro de profissionais bem qualificados, que possam atuar na luta pelo fim dos problemas sociais que há muito tempo acompanham a população brasileira, a saber, a disparidade econômica, a grande concentração de renda e de capital econômico, político e cultural.

3.1 Os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético

Fonseca (2002) destacou que *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, em outros termos, para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer a pesquisa científica, assim como da operacionalização da construção teórica.

Esta pesquisa durante todo seu desenvolvimento e análise dialogou com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, visto que, o método não será dado em sua concretude, mas durante a produção textual em que serão percebidos os pressupostos elementares das categorias marxista, como: historicidade e contradição.

Para Marx, o capitalismo é visto como um modo de produção de mercadorias, além de um determinado sistema de força de trabalho, em que esta mesma força é transformada em uma mercadoria, e, dessa maneira, é inserida no mercado como qualquer objeto de troca. E para tal, é necessário que existam duas classes, uma que é detentora da propriedade dos meios de produção e a outra que fará a venda da força de trabalho como a única fonte de subsistência (CATANI, 1981).

Foi a partir das ideias de Marx que noções teóricas do Materialismo Histórico-Dialético, pautado na movimentação histórica, passaram a denotar a necessidade de uma mudança social real. Dessa forma, o passado é essencial para entender o presente, todavia, é no presente que formulamos questões, problematizamos a realidade, que buscamos respostas, sinais, indícios no passado, ou seja, a gênese, por isso, é indispensável historicizar as relações em busca de apreendermos essa realidade nas suas múltiplas dimensões. Isto posto, Frigotto (2011, p. 77) assegura que,

> O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida do seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Ademais, Alves (2010) vem acrescentar que o Materialismo Histórico-Dialético é fundamentado em bases ancoradas numa dialética eminentemente histórica, na percepção de suas oposições e contradições, como também na busca pela superação e transformação da

história desse homem, nesse momento como classe, como um grupo. Do mesmo modo, na teoria marxista faz-se necessário descobrir a lei que rege os fenômenos que ocasionaram a transformação ou transição de uma forma para outra de organização da sociedade.

Conforme as formulações de Marx acerca do método de investigação, a descrição do objeto é uma etapa fundamental no processo de busca por aproximação com a matéria investigada, a fim de subsidiar o processo de análise de suas diferentes formas de desenvolvimento. O cenário das políticas educacionais, a partir das metas estabelecidas pelo PNE 2014/2024, tem contribuído para a intensificação do ensino a distância, especialmente no campo de formação de professores, ratificando o descompasso do Estado com a formação desses, ao tempo que padronizava o perfil dos profissionais que ocuparão postos de trabalho na educação básica.

Neste sentido, partindo-se das investigações documental e bibliográfica, acerca da participação das Universidade Estaduais Baianas na expansão dos cursos de formação de professores, na modalidade a distância, a partir de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), localizamos alguns estudos sobre a temática, o que proporcionou um conhecimento prévio sobre o objeto. Adotamos também a análise documental referente à legislação educacional que regulamenta os campos de formação de professores e a Educação a Distância.

Nos valemos também de livros, documentos e artigos científicos específicos sobre a legislação educacional. Buscamos na literatura, bases históricas para entender a expansão da educação superior por meio da modalidade da educação a distância e, na confluência disso, as discussões sobre a UAB, bem como, sobre as políticas de formação de professores nas UEBAs. Contudo, dado o contexto atípico e os diversos dilemas existentes na coleta de dados, sobretudo pelo não funcionamento presencial e pela não oferta de serviços específicos, considerados não essenciais durante a pandemia, nos foi possível reunir apenas os dados relativos a UESC, cujos números encontravam-se atualizados no momento do arrolamento.

Buscou-se ainda pesquisar, nos sítios das universidades estaduais, a implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil nas UEBAs, bem como verificar os documentos e normatizações que versavam sobre o processo de credenciamento das IES baianas. Desta forma, foi necessário analisar o que estava estabelecido no Planos Estaduais de Educação, quando comparado às metas relacionadas ao PNE 2014/2024, em que foi possível identificar a

reedição de algumas metas que colaborava com a reflexão de Sudbrack, Jung e Cauduro (2016, p 42), de que "os últimos dois planos no que se refere à Educação Superior (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024) nota-se que não houve muito progresso, apesar de ter repetido as metas não alcançadas".

Constata-se, ainda, que as metas aparecem com objetivo de responder aos entraves presentes na educação brasileira e que não foram aplacados apesar de terem sido apresentados como metas no PNE anterior (2001-2010). Do ponto de vista metodológico, para a produção de informação para a pesquisa empírica, baseamo-nos, sobretudo, na pesquisa bibliográfica e na análise documental. Segundo Triviños (2010, p. 10), boa parte dos estudos realizados no campo da educação é de natureza descritiva e que o "foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer", de modo aprofundado, os fatos, fenômenos de determinada realidade, ou seja, do objeto estudado. Esta, de fato, parece ser uma das naturezas de nosso estudo, sobretudo, a partir da ótica da crítica social, impulsionada pelo Materialismo Histórico-Dialético.

A análise da evolução dos dados da educação superior no Brasil, que subsidia as discussões dos desafios das metas do PNE (2014-2024) para a educação superior, revelou um cenário de muitas desigualdades quanto a essa oferta na Bahia. Nesse entendimento, buscou-se o tratamento cuidadoso na definição das técnicas de pesquisa, de forma que as formulações das informações sejam seguras para uma análise confiável da realidade e para a construção do conhecimento crítico sobre o objeto.

3.2 Olhares sobre ensino a distância via UAB, a partir do Materialismo Histórico-Dialético

Observamos a necessidade de adotar um método investigativo que permitisse analisar o contexto histórico a partir da dialética, no qual proposições também pudessem ser levantadas, a fim de sugerirmos alterações do atual cenário da educação superior, via UAB, nas IES baianas, com base no contexto geral.

No Brasil, segundo o último Censo da Educação Superior publicado pelo INEP, publicado no ano de 2019, das 302 IES públicas distribuídas pelo território brasileiro, aproximadamente 54% possuíam cursos de graduação e pós-graduação na modalidade educação a distância. Quando analisamos, nesse mesmo Censo, as estatísticas da educação superior por modalidade de ensino, é possível identificar que, embora a maioria de cursos no

território nacional atuem na modalidade presencial, existem grande número de vagas que são destinadas a modalidade EaD. A relação matrículas/vagas expõe uma tendência de expansão da modalidade a distância, possivelmente resultante dos incentivos financeiros que as políticas para essa modalidade de ensino têm recebido, especialmente a partir da virada do século XX para o século XXI. Nossa preocupação inicial era entender como essa expansão estava se dando no contexto baiano, de modo a perscrutar na história da formação superior, os principais marcos legais e as transformações nos últimos anos. Porém, antes de promover a essa análise, devemos voltar nosso olhar ao cenário nacional, a fim de nortear os principais atributos legais do Programa UAB.

Segundo Paulini (2018), em seu bojo, o Programa UAB ocupa-se e é composto por profissionais de diversas áreas (administrativa, financeira, pedagógica e tecnológica) que atuam conjuntamente, em funções específicas, para viabilizar o processo educacional a distância. Ainda segundo seus argumentos, tais agentes, componentes das equipes da UAB, têm suas atribuições descritas pela Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que posteriormente foi alterada pela Resolução CD/FNDE nº 8/2010. Nessa lógica, o Programa funcionaria a partir do engajamento conjunto de uma "equipe", similar ao que podemos observar na lógica empresarial, onde o trabalho em conjunto define o sucesso e o fracasso de um determinado setor. Contudo, o próprio autor problematiza esse alinhamento com base em Wunsch (2014), ao afirmar que a reestruturação financeira promoveria ainda mais o fosse existente entre o presencial e o virtual no contexto formativo.

> [...] Isso porque tais instituições, ao aderirem à UAB, acabam por assumir a responsabilidade de oferecerem cursos a distância nos termos estabelecidos previamente para o programa, o que tende a exigir certa uniformização pedagógica e acabar por interferir na autonomia universitária. Sendo assim, seria necessária a flexibilização dos processos existentes no âmbito das políticas socioeducacionais, para que, assim, fossem respeitadas as peculiaridades institucionais e regionais. (PAULINI, 2018, p. 27).

Como vimos, uma das principais prerrogativas docentes e das unidades de ensino, é possuir autonomia, tanto técnico-administrativa quanto didático-pedagógica, pois é somente isso que lhe assegura atuar de forma crítica e transformadora da realidade. De fato, o alinhamento das IES ao programa UAB traz consigo a necessidade de uma adequação aos parâmetros de ensino que incluem a oferta da modalidade a distância, sendo essa uma condição fundamental para o recebimento de recursos financeiros.

De acordo com Santos e Mororó (2019, p. 12), a ampliação do sistema de ensino a distância ocorreu concomitante a outros programas de formação docente. Argumentaram que, com a implementação do programa Universidade Aberta do Brasil, via Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pro-Licenciatura, o Governo federal contou com a participação do MEC e das várias de suas secretarias, dentre elas: a Secretarias de Educação Básica – SEB, a Secretaria de Educação a Distância – SEED, a Secretarias de Educação Especial - SEESP e a Secretaria de Educação Superior – SESu. Mostrando que a implantação do sistema se deu num ambiente de diálogo entre as partes responsáveis por organizar a educação, porém, sem grande participação de outros setores da sociedade civil organizada.

Contudo, nos interessou, mais detidamente, as considerações feitas sobre o ensino a distância, que de acordo com Santos e Mororó (2019):

> [...] apesar de contar com o apoio de profissionais e gestores da área de educação, não significou a ausência de resistências por parte dos sujeitos que está na base das contradições do processo, de modo particular, contra programas de expansão do ensino a distância, Universidade Aberta do Brasil, contra a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior da IES públicas, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado. (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 12).

Ainda segundo eles, entre os anos de 2008 e 2009, houve medidas políticas que tentaram combater a desvalorização da carreira docente, com a aprovação do piso salarial, embora essas medidas não tenham surtido efeitos significativos na carreira docente e na valorização dos profissionais, persistindo a disparidade entre os níveis básico e superior.

De fato, essas medidas serviram para minorar os problemas sociais advindos da desigualdade social, contudo, não promoveram uma transformação que colocaria fim às disparidades sociais existentes entre a carreira docente e outras categorias profissionais ou que tornasse equânime as carreiras docentes no Brasil, persistindo a disparidade entre os professores de nível básico, técnico e superior. A exemplo das ações que foram tomadas pelo poder público, os autores apontaram a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, a Resolução CNE/CP, n. 02, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – DCNs.

Assumindo uma postura crítica diante da realidade social, econômica e política, Santos e Mororó (2019, p. 15) afiançaram que no contexto brasileiro, temos assistido às constantes

mudanças na direção da política educacional, gerada, especialmente, pela crise política e institucional instalada nos últimos anos. O grande problema advindo dessa crise social e política foi o aumento dos ataques direcionados ao sistema público e aos seus servidores, especialmente aos funcionários que atuam nas instituições públicas de educação, no qual "têm intensificado a depreciação e o estigma social da área de formação de professores".

De fato, com as sucessivas crises do capital, o Estado adapta-se ao modelo neoliberal, estando a formação e a carreira docente emaranhada em tramas políticas e sociais, nas quais os mais prejudicados foram e continuam sendo os usuários do sistema público. Segundo Bruna Carvalho (2014, p. 165), "a sociedade capitalista é contraditória, pois ao mesmo tempo em que gera humanização, ela também gera alienação". Em vista disso é necessário pontuar que nossa crítica destinada ao ensino à distância não se trata de uma oposição ingênua às tecnologias de informação, uma vez que não estamos sofrendo de "tecnofobia" e estamos cada vez mais familiarizados com o uso e manuseio desses recursos. Corroboramos com a pesquisadora ao afirmar que são inegáveis os grandes avanços e também os limites dos dispositivos tecnológicos e de comunicação para a vida social, sobretudo, na educação escolar.

> A análise crítica ao Ensino a Distância refere-se à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, pela classe hegemônica, para ofertar uma modalidade de ensino cada vez mais massificada; esvaziada de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e de objetivos humanizadores; atrelada às necessidades do capital em detrimento das necessidades da classe trabalhadora, que certamente não se reduz à conquista rápida de um diploma e à construção de competências – como flexibilidade, autonomia, criatividade, empregabilidade, reflexão, entre outras – para a venda da força de trabalho. (CARVALHO, 2014, p. 166).

A autora apresentou diversos marcos internacionais que promoviam o uso das tecnologias da comunicação e informação como meios pedagógicos mais "eficazes" do século XXI. Dentre eles gostaremos de colocar em relevo o **Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, cujo texto advogava pelo desenvolvimento das tecnologias e enfatizava a importância de seus usos no acesso ao conhecimento. Diante disso, a Comissão recomendava: a "diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias; [sendo] crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a formação contínua de professores" (UNESCO, 2010, p. 36 apud CARVALHO, 2014, p. 169). Como é possível observar, existia uma

narrativa política internacional que reconhecia no ensino a distância o caminho mais fácil para o processo de promoção da educação superior e profissional.

Todavia, como observado por Carvalho (2018) quem promovia esse tipo de discurso e estava à frente dos órgãos internacionais, em sua maioria eram oriundos de países onde a riqueza é controlada pela produção e comercialização de recursos tecnológicos. Ou seja, a lógica de superação das desigualdades sociais por meio dos usos das tecnologias de informação, eram encampados por cidadãos do mundo dito "desenvolvido", cujos interesses também se atrelavam ao comércio internacional de TICs.

Como demonstrado pela pesquisadora, essa política pública que implementou o ensino a distância no Brasil tinha como público-alvo a população pauperizada. Segundo a lógica do programa, a classe trabalhadora, para conciliar a vida profissional com os estudos, precisava de um modelo mais flexível, daí recorre aos cursos a distância, que possibilitaria uma otimização do tempo, tanto de estudo quanto de trabalho.

De fato, esse foi o público atendido, pois levantamentos do Censo de 2013, demonstrou que o perfil socioeconômico dos discentes do EaD, são de indivíduos trabalhadores, com idade média de 30 anos, majoritariamente do sexo feminino que cursam licenciatura e estão vinculados à instituição privada de ensino. "A flexibilidade do horário de estudo no EaD é importante para os alunos trabalhadores, e ainda mais para as mulheres, já que, na maioria das vezes, são elas as responsáveis pelo trabalho doméstico, cumprindo dupla jornada" (CARVALHO, 2014, p. 171).

Em outro texto importante, **A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** destacava-se o fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres ao Ensino Superior, via educação a distância. Contudo, como sabemos, muito ainda precisa ser feito, a fim de garantir uma participação justa e igualitária, junto de uma sociedade marcada pelas desigualdades econômicas, de gênero e étnico-raciais. E, pelo que demonstramos, o ensino a distância não parece ser o caminho mais seguro para superar essas desigualdades.

Com relação a participação feminina nesse programa, estamos em acordo com Carvalho (2014) ao afirmar que análises formais e unilaterais podem nos levam a concluir que o ensino a distância realmente possibilitou um tratamento igualitário às mulheres, com mais chances de acesso. Uma vez que o Programa da UAB permitiu que mulheres tenham acesso ao Ensino Superior, mesmo trabalhando e cuidando dos afazeres domésticos. Todavia, em uma análise mais crítica, perceberemos que ao mesmo tempo em que esta iniciativa representa

um avanço, ela também representa um retrocesso. “Pois, igualitário seria se as mulheres não tivessem que cumprir sozinhas dupla jornada e pudessem dedicar-se aos estudos sem ter a preocupação com o filho que dorme ou brinca no jardim sozinho e/ou com o feijão que está no fogo” (CARVALHO, 2014, p. 172).

De fato, como demonstramos na seção anterior, o ensino a distância, ofertado pela política pública que instituiu a UAB, tem priorizado os cursos de licenciatura em detrimento de cursos de bacharelado. As razões, como apontaram Carvalho, diz respeito ao fato de que a maioria desses cursos não necessita de grandes investimentos em infraestrutura, materiais e laboratórios, sendo necessário somente a construção de uma biblioteca, que também pode ser virtual – o que supostamente seria suficiente para a oferta dos cursos de licenciaturas. Além do mais, no âmbito do bacharelado encontram-se os cursos de maior prestígio para a sociedade e aqueles que necessitam de aprovação de seus respectivos conselhos de categoria para que possam existir, dessa forma, acreditamos que jamais será possível uma democratização de áreas que gozam de um exacerbado prestígio social e cujos órgãos de controle e fomento sejam marcados pela lógica do corporativismo.

Vejamos agora os apontamentos trazidos pelo **Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**, elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), publicado em 2021. De acordo com o documento, existe um crescimento significativo na oferta de educação superior em modalidade a distância. Como apontando os Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que mostraram que a quantidade de cursos a distância, de nível superior, aumentou continuamente: de 14 em 2001 para 189 em 2005, em 2006 passou para 349, e em 2013 ultrapassou 1,2 mil cursos ofertados; chegando a monta de 3.177 cursos, em 2018, último ano do levantamento.

Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2015; 2019), a partir do ano de publicação do Decreto nº 5.622/2005, também houve um aumento considerável de matrículas na modalidade EaD, sendo de 100 mil matrículas em 2005 e 2.056.511 em 2018. Contudo, no acumulado desses números, apenas 246.731,32 (12%) foram matrículas em instituições públicas de ensino superior.

Os dados apontaram que, essa taxa de matrícula é bem abaixo do esperado, sendo de 40% para a rede pública e 60% para a rede privada. Algumas regiões como Norte e Nordeste estão bem abaixo da média de outras regiões do país. Indicativo que apontam para a

assimetria econômica entre as regiões, que dificultam o acesso à educação, mesmo na modalidade distância e pública.

Segundo esse relatório, existem alguns problemas de ordem pedagógica que precisam ser superados para que o ensino a distância seja ampliado por todo o território nacional, dentre eles foi apontado: orientar as IES para construção de uma educação superior “aberta”. Assim sendo, seria necessário:

- Compartilhar a educação com todos os cidadãos por meio da acessibilidade aberta em um contexto de aprendizagem ao longo da vida.
- Democratizar e valorizar o conhecimento inovador para a sociedade.
- Integrar os MOOC como experiência de aprendizagem enriquecedora em ensino de graduação híbrida.
- Fortalecer a participação no conhecimento construído em outras universidades como parte de programas de mobilidade.

Outro ponto importante desse documento dizia respeito a oportunidade de flexibilização de currículos e de mobilidade estudantil, ações consideradas estratégicas e que visariam contribuir tanto para a diminuição de taxas de evasão e retenção, quanto para expansão do número de vagas, cuja proposta seria detalhada no plano de EaD a ser apresentado. De acordo com o texto, dois outros objetivos precisam ser alcançados: a aquisição de novas tecnologias de comunicação e a institucionalizado da educação a distância no Brasil.

Como podemos observar, esse relatório, alinhados aos demais dispositivos nacionais e internacionais, trazia para a concepção de formação docente, uma linguagem instrumentalizada, com formulações técnicas advindas das teorias da administração empresarial e do mundo no negócio.

Segundo Artur Bispo dos Santos Neto e Lorraine Marie Farias de Araújo (2021), não devemos nos enganar, pois o que está em curso com o processo de popularização e ampliação do sistema educacional, em regime a distância, é a destruição da universidade pública como a conhecemos hoje.

> Os ideólogos do EaD defendem o uso de ferramentas e equipamentos que são todos estrangeiros; nada é produzido com tecnologia e ciência brasileira, mas com ciência e conhecimento produzidos no exterior. A Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, pertencente ao grupo seleto dos homens mais ricos do Brasil, promove inúmeros cursos para estudantes e professores, assim como vende diversas plataformas digitais para as

> instituições públicas e privadas brasileiras. A maioria de seus produtos deriva das parcerias desenvolvidas com universidades estadunidenses como Harvard University, Yale University, Stanford University, Columbia University, University of Illinois, University of California etc. A TOTVS é a maior empresa brasileira no campo da informática devido à parceria estabelecida com as universidades Stanford e San Jose State (SJSU). Através dessa parceria, procura assegurar sua atuação. Ameaça que se circunscreve não apenas ao ensino presencial, mas à pesquisa realizada nas diversas instituições públicas brasileiras. (SANTOS NETO; ARAÚJO, 2021, p. 28).

Portanto, a "novidade" do ensino a distância encontra-se alinhada com os interesses economicistas, pautando-se na redução dos salários e no controle das atividades docentes. Sendo que, no ensino a distância não existe o espaço para a vida escolar e universitária, por isso a necessidade da classe trabalhadora fazer oposição à proposta do ensino a distância, responsável por promover a separação e a alienação do ser humano em relação a si mesmo e ao outro durante um estágio importante da vida formativa.

> Somente a classe trabalhadora organizada pode dinamitar completamente a maquinaria estatal e o poder destrutivo do capital. Os ataques dirigidos à universidade pública e à educação básica e fundamental indicam decididamente que o capital não tem nada a oferecer para a classe trabalhadora, tampouco para a humanidade como um todo. Numa época em que se deveriam construir hospitais para minimizar os efeitos da pandemia sobre a saúde da classe trabalhadora, os representantes do capital estão exclusivamente preocupados com o lucro dos banqueiros. Nesse contexto, retiram recursos da educação mediante o corte de bolsas de pesquisa para o coronavírus (Covid-19) a fim de contemplar os interesses de banqueiros, empresários e latifundiários. Por isso, trabalhadoras e trabalhadores, unidos, devem superar suas fragilidades e fragmentações e colocar em movimento uma ofensiva de massa socialista para assegurar a universalização plena do trabalho, da educação e da saúde. O capital é barbárie e usa o coronavírus para atacar os direitos da classe trabalhadora na educação. Por isso, aquelas e aqueles que trabalham precisam estar atentos e fortalecer seus mecanismos de luta e organização contra o sistema do capital. (SANTOS NETO; ARAÚJO, 2021, p. 32).

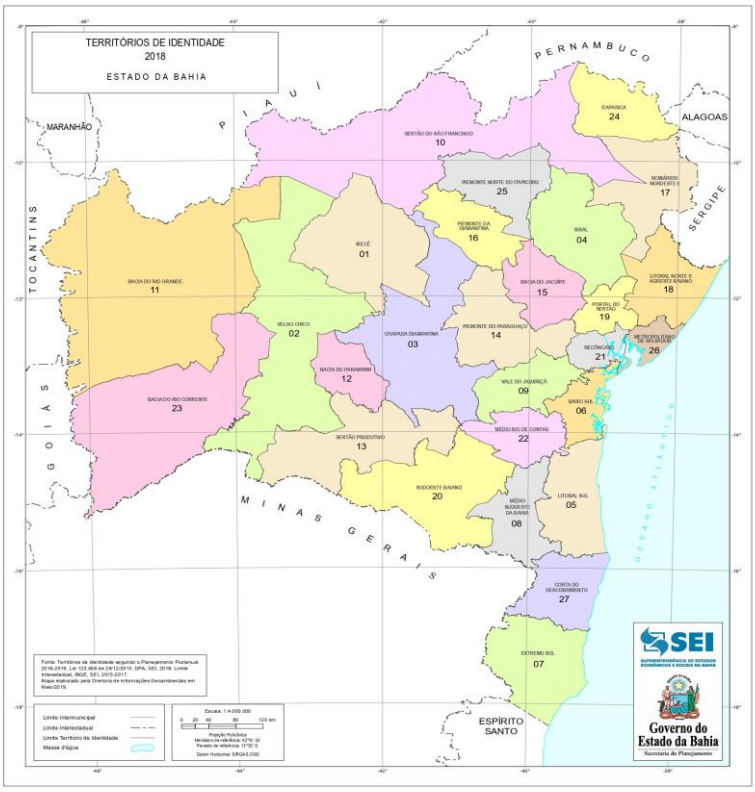
Para Santos Neto e Araújo (2021), no seio dos ataques a classe trabalhadora emergiu a imposição do ensino a distância "como uma espécie de elogio à loucura do sistema baseado na desumanização das relações sociais". Essa esquizofrenia coletiva deu lugar ao elogio ao mundo das máquinas inteligentes, que em último caso significa a destruição da humanidade, pois os seres humanos deixam de interagir com os outros para interagir com as máquinas, obstando as relações de sociabilidade que fortalecem o espírito coletivo e a revolução social. Assim sendo, "os tutores passaram a ser tutoriais inteligentes e os novos educadores serão as máquinas ou robôs que aplaudem a banalização das relações humanas". Essa é a fórmula que

o mercado pretende realizar, via ensino a distância: que a educação se transforme numa mercadoria que é negociada na bolsa de valores e num mercado disputado pelas grandes redes educacionais existentes no mundo capitalista. Mas a tentativa do capital de transformar a educação em mercadoria encontra o entrave das trabalhadoras e dos trabalhadores, bem como do movimento estudantil plenamente consciente de suas historicidades e de seus papeis sociais.

Articulando o geral com o específico e buscando alcançar o objetivo geral proposto para essa pesquisa, que é analisar a participação das Universidades Estaduais Baianas - UEBAs junto com a Universidade Aberta do Brasil - UAB na oferta dos cursos de formação de professores na modalidade Educação a Distância (EaD), buscamos mapear os Territórios de Identidade (TI)[3] que compõem o Estado da Bahia e se constituem em unidades de planejamento de políticas públicas, estabelecidas a partir do sentimento de pertença da população deste estado. Os TI foram organizados no Governo de Jaques Wagner (PT), a partir de 2008, e estão localizados conforme pode ser visualizado na Figura 1.

[3] No site da Secretaria de Planejamento SEPLAN, assim está conceituado território: como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acessado em 21.09.2021.

Figura 1: Territórios de Identidade da Bahia:



Fonte**:** SEI-BA, 2021.

Tendo em vista que os territórios de identidade congregam uma gama de municípios, e que em muitos desses funcionam Polos Presencias da UAB, avaliamos a pertinência de listá-los conforme pode ser visto na tabela seguinte.

Tabela 1: Municípios que compõem os Territórios de Identidade:

TERRITÓRIO	MUNICÍPIOS
Irecê	América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel, Xique-Xique.
Velho Chico	Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato.
Chapada Diamantina	Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner.
Sisal	Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano,

	Valente.
Litoral Sul	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca.
Baixo Sul	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.
Extremo Sul	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.
Médio Sudoeste da Bahia	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória.
Vale do Jiquiriçá	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.
Sertão do São Francisco	Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá.
Bacia do Rio Grande	Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolandia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa Do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão Das Neves, Santa Rita De Cássia, São Desidério, Wanderley.
Bacia do Paramirim	Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim, Rio do Pires.
Sertão Produtivo	Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.
Piemonte do Paraguaçu	Boa Vista do Tupim, Iaçú, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha, Tapiramutá.
Bacia do Jacuípe	Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço.
Piemonte da Diamantina	Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova.
Semiárido Nordeste II	Adustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida, Sítio do Quinto.
Litoral Norte e Agreste Baiano	Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu,- Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real, Sátiro Dias.
Portal do Sertão	Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.
Sudoeste Baiano	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante,

	Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista.
Recôncavo	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
Médio Rio de Contas	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.
Bacia do Rio Corrente	Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Felix Do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho.
Itaparica	Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas.
Piemonte Norte do Itapicuru	Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, Senhor do Bonfim.
Metropolitano de Salvador	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz.
Costa do Descobrimento	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália.

Fonte: SEI-BA/ agosto de 2021.

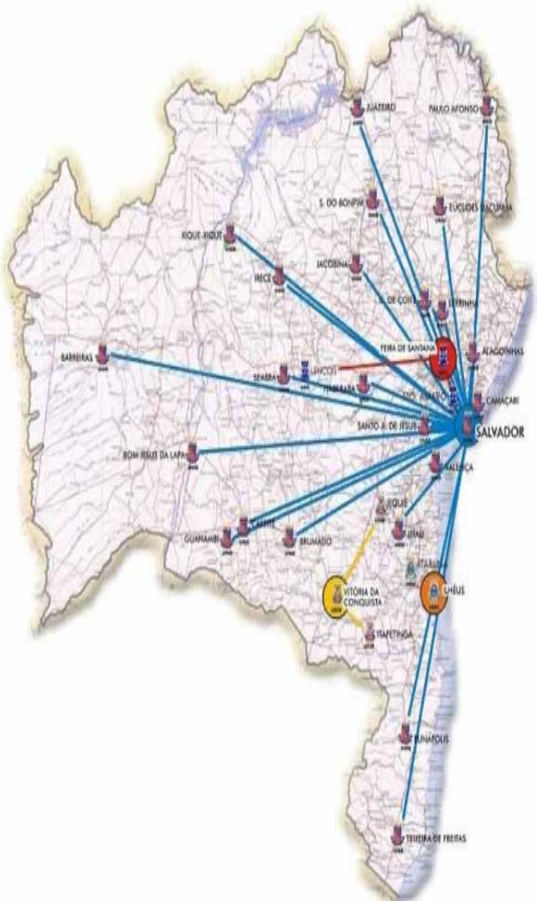
Na Bahia, funcionam quatro universidades estaduais, a saber: Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; e Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Tais instituições foram fundamentais, ainda na década de 1970, para a interiorização da educação superior pública estadual, via constituição inicial das Faculdades de Formação de Professores (FFP). Nos municípios de Alagoinhas, Jequié, Vitória da Conquista, Jacobina, Feira de Santana, por exemplo, essas FFPs passaram a constituir *campus* ou departamentos de uma das quatro UEBAs.

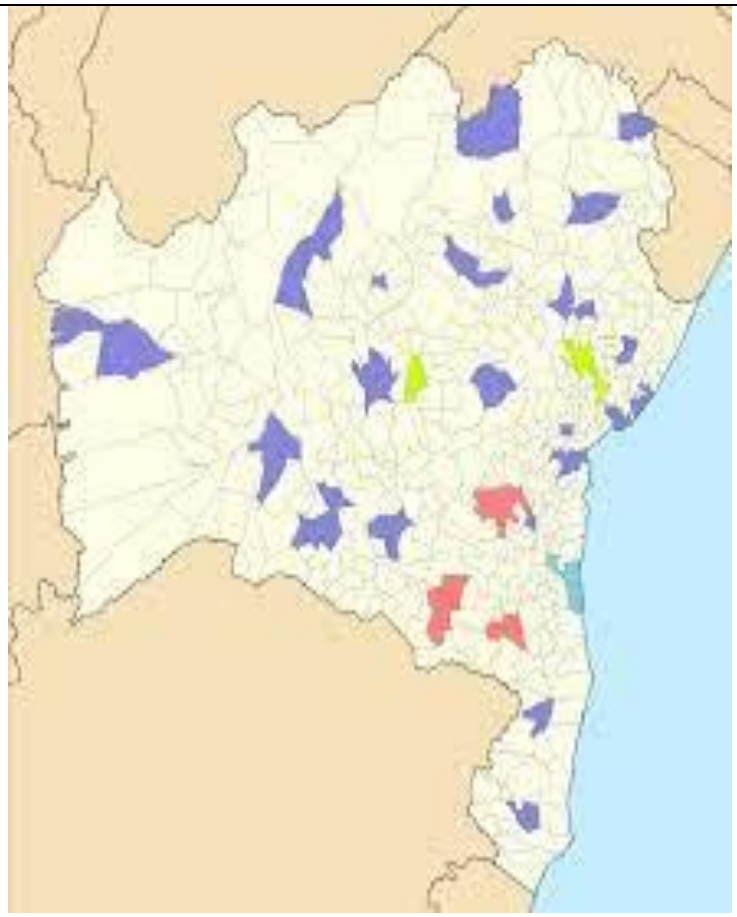
Segundo dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, atualmente as quatro universidades estaduais "possuem oferta de mais de 200 (duzentos) cursos abrangendo todas as áreas de conhecimento, e disponibilizam em torno de 40.000 (quarenta mil) vagas" na graduação presencial. Na Pós-Graduação, é perceptível a participação das UEBAS na disseminação dos cursos *Lato* e *Stricto Sensu*, tanto na capital quanto no interior do estado. Tal crescimento vem sendo processado numa relação inversamente proporcional aos investimentos que o Governo do Estado tem assegurado para a realização das atividades das IES.

A partir da apresentação dos territórios de identidade baianos, procuramos também localizar espacialmente os *campi* físicos das UEBAs para o desenvolvimento das atividades

de ensino, pesquisa e extensão na modalidade presencial. Assim, constituímos o cenário espacial que retrata a participação do Estado da Bahia na oferta da educação superior, conforme pode ser visualizado na Figura 2, que também expõe a importância estratégica dessas instituições para os desenvolvimentos social e econômico em todo Estado.

Figura II2: Localização espacial das universidades estaduais baianas:





Mapa disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Campi_das_universidades_estaduais_da_Bahia.svg, acesso em 15.09.2021

Legenda:

UESC	UNEB	UESB	UEFS

Fonte: Miranda (2013).

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-Ba), por intermédio do Instituto Anísio Teixeira (IAT-Ba), tem apoiado a expansão e o funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação junto com a UAB, em 23 dos 27 Territórios de Identidade baianos, em parceria com as universidades públicas federais e estaduais. Segundo dados apresentados pela SEC Bahia, no seu site institucional, a Bahia,

> conta com 26 Polos Estaduais de Apoio Presencial. Criados por meio do Decreto nº 13.301/11, os Polos UAB Bahia são "unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e programas ofertados a distância por instituições públicas de ensino superior, com infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos mesmos.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia ainda informou que as universidades públicas estaduais e federais que atualmente compõem o consórcio junto com a UAB para oferecimento de cursos de formações inicial e continuada na modalidade a distância nos Polos de Apoio Presencial. São elas: Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Universidade Federal do Oeste Baiano - UFOB, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB e Instituto Federal da Bahia - IFBA. Neste universo, pesquisaremos a participação das universidades estaduais baianas no processo de expansão de cursos de formação de professores em parceria com a UAB.

Nos municípios em que as UEBAs possuem *campi* e desenvolvem ações presencias de graduação e/ou pós-graduação, funcionam também polos presenciais de cursos de formação inicial e/ou continuada junto com a UAB. Nesses espaços, contraditoriamente identificamos oferta de cursos que são também realizados na modalidade presencial na mesma localidade, e que possuem vagas ociosas, muitas vezes, inferior ao quantitativos de vagas existentes.

3.3 Análise da produção acadêmica sobre a participação da UAB nos cursos de formação de professores

Este texto tem como requisito apresentar o estudo do tipo pesquisa bibliográfica nas produções científicas que discutem a participação da UAB na expansão de cursos de formação de professores na modalidade a distância. O diálogo sob tal perspectiva decorre da necessidade de problematizar a participação das Universidades Estaduais Baianas, junto com o programa Universidade Aberta do Brasil, na expansão dos cursos de formação de professores na modalidade EaD.

Utilizamos como referência para o recorte temporal o período de 2010, ano da publicação do decreto que possibilitou o funcionamento do Programa Universidade Aberta do Brasil na Bahia em parceria com as universidades públicas. Nesse momento, nos

restringiremos a análise das universidades estaduais baianas até o ano de 2019, quando foi publicado o último censo da Educação Superior, que serviu como baliza para análise e problematização dos dados.

É importante ressaltar que o ensino a distância na Bahia, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil foi autorizado a partir do Decreto nº 13.301/11, que definiu os Polos UAB como unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e programas ofertados à distância por instituições públicas de ensino superior, com infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos mesmos.

As produções científicas foram pesquisadas em bancos de dados por meio das plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), uma vez que essas congregam a maioria da produção científica realizadas pelos programas de pós-graduação do país.

A partir das categorias do objeto, expansão e massificação, tendo como método de pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético, e as categorias de análise, historicidade e contradição, pretendíamos aprofundar e problematizar as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre a política de formação de professores via EaD no Estado da Bahia. Para tanto fez-se necessário, pesquisar as produções acadêmicas nas plataformas cientificas, tendo em vista que essas pesquisas nos auxiliariam no entendimento sobre a virtualização da educação formativa no contexto baiano.

3.3.1 Mapeamento das teses e dissertações

Esta pesquisa desde o início se pretendia enquanto um estudo bibliográfico e documental. Buscamos com a pesquisa bibliográfica realizar uma análise qualitativa dos achados das produções acadêmica-científicas sobre a expansão dos cursos de Formação de Professores a partir das Universidades Estaduais baianas, em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil. Concordando com Lima e Mioto (2007), que uma pesquisa bibliográfica bem feita é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas, ou mesmo responder questões inicialmente formuladas e que necessitam ser revisadas. Na mesma linha, Severino (2007) nos diz que:

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documento impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A fim de estreitar o diálogo com o tema, buscou-se a leitura de obras já consolidadas no campo, como por exemplo: Brandão (1981), Sousa (2012), Landin (1997), Saviani (2008), Oliveira (2011), Ball (1991), Frigotto (2010), dentre outros. Além de uma revisão bibliográfica, foi realizada uma coleta de dados documentais disponibilizados em sites institucionais do Ministério da Educação, da Secretaria Educação do Estado da Bahia e das universidades estaduais baianas. Dessa maneira, a análise e discussão dos dados feitos a seguir se deram observando a divisão dos descritores escolhidos, a saber: "Expansão de matrículas nas Universidades Estaduais", "Expansão das Licenciaturas via EaD" e "Alinhamento das UEBAs ao PNE", pelos quais buscamos aprofundar o estudo em questão. Desta forma, esta etapa foi primordial para a realização do levantamento, separação e tratamento dos dados de maneira a compreender melhor a dimensão da questão problematizada.

A escolha do recorte temporal deveu-se ao expressivo crescimento dos cursos de formação de professores nas Universidade Estaduais Baianas, registrado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Percebemos um aumento de matrículas, cursos, vagas e instituições, principalmente nas regiões Norte e Nordeste durante o período selecionado.

Primeiro optamos em pesquisar as produções científicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que versam acerca da temática em estudo. A fim de que a busca fosse a mais objetiva possível, e apresentasse resultados mais aproximados com a presente investigação, por isso fizemos o cruzamento com uso do boleano AND[4] entre os seguintes descritores:

1. Formação de professores;
2. Expansão;

[4] É um conectivo lógico, também conhecido como boleano, que ajuda o pesquisador a procurar mais de um termo que está entre aspas na mesma pesquisa. O site só mostra trabalhos em que os termos estão presentes na produção. O boleano deve ser utilizado sempre em caixa alta.

3. UAB.

Ao iniciar a busca no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES com os descritores estabelecidos, foram localizados 45 trabalhos. Ao nos debruçarmos sobre esses, identificamos que as pesquisas versavam acerca de temáticas que envolviam desde a formação específica em uma licenciatura à discussão sobre internacionalização, como também gestão, evasão, tutoria, e finalmente acerca da política de expansão de cursos de formação de professores via UAB. Considerando o objetivo estabelecido para essa pesquisa, limitamos nossa análise a 13 trabalhos apresentados a seguir na Tabela 2. Embora nesse momento não tenha sido inserido qualquer filtro temporal, foram localizadas produções apenas entre os anos de 2007 a 2017.

Tabela 4: A Política de expansão dos cursos de Formação de Professores via UAB - Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES:

Ano	Título	Dissertação/Tese	Autor (a)	Instituição	Programa	Palavras chave
2007	Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões	Dissertação	CRUZ, Telma Maria da	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Ampliação do acesso à universidade pública; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Municipalização da educação superior pública.
2011	Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?	Tese	SILVA, Solonildo Almeida da	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação a Distância (EaD); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Precarização; Ontologia; Marxismo; Mészáros
2011	Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico: Estado e Capital e Projeto de Ensino Superior no Brasil	Tese	FRANCISCO DO NASCIMENTO, Alberico	Universidade Federal do Maranhão	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas	Estado; Capital; Educação a Distância; Fetichismo tecnológico.
2014	A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais	Tese	BRANCO, Juliana Cordeiro Soares	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Aberta do Brasil; educação a distância; formação de professores
2014	Educação a Distância e Formação de Professores: impactos na escola de educação básica	Dissertação	OLIVEIRA, Tereza Cristina Araújo de	Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação de professores; Expansão da Educação Superior; Educação a Distância
2014	Desenvolvimento Institucional da educação superior no Marajó: um estudo sobre a implementação dos programas REUNI, PARFOR, UAB e PROUNI no município de Breves (PA), no período de 2009 a 2013	Dissertação	BEZERRA, Mathusalem Macedo	Universidade Federal do Pará	Mestrado Profissional em Gestão Pública	Educação Superior; Marajó; Plano de Desenvolvimento da Educação.

2014	Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)	Dissertação	MANDELI, Aline de Souza	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	Política educacional (2003-2014); Formação de professores; Educação a distância; Universidade Aberta do Brasil. Governo Lula.
2014	O Sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior	Dissertação	SOUZA, Aline de	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino superior, Políticas públicas; Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil.
2014	Ensino a Distância: limites e possibilidades na formação de professores	Dissertação	CARVALHO, Bruna	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	Mestrado em Educação Escolar	Ensino a Distância; Formação de Professores; Pedagogia UNIVESP; Pedagogias do aprender a aprender; Pedagogia Histórico-Crítica.
2015	O acesso dos professores das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro ao PARFOR da UFRRJ	Dissertação	PEREIRA, Edvaldo de Souza	Universidade Católica de Petrópolis	Programa de Pós-Graduação em Educação	PARFOR Presencial; Formação de Professores; Ensino superior; Acesso e permanência
2015	A Política Nacional de Formação de Professores no território de identidade de Vitória da Conquista/Ba: o processo de regulamentação da educação a distância	Dissertação	SILVA, Jussara Borges da	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	Políticas públicas. Educação a distância Universidade Aberta do Brasil
2016	Um estudo do ensino de Educação à Distância na Universidade de Brasília	Dissertação	AQUINO, Roseane de Souza	Universidade de Brasília	Mestrado Profissional em Economia	Educação a distância; Licenciatura; Política Pública
2017	O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Formação de Professores no Vale do Rio dos Sinos	Dissertação	SANTOS, Andreine Lizandra dos	Faculdades Integradas de Taquara	Mestrado em Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino	Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Políticas Públicas; Educação à Distância; Polo de Apoio Presencial

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (CAPES, 2021)

Finalizada a consulta ao Catálogo da Capes foi acessado o BDTD do IBICT recorremos aos mesmos descritores utilizados anteriormente. Nessa oportunidade foram localizados 34 trabalhos. Como estratégia de trabalho procuramos também nos ater aos que abordavam a política de expansão de cursos de formação de professores via UAB e que não havia sido localizado na busca anterior, nessa oportunidade identificamos apenas um trabalho que está listado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 5: A Política de expansão dos cursos de Formação de Professores via UAB – BDTD/IBICT:

Defesa	Título	Dissertação Tese	Autor (a)	Instituição	Programa	Palavras-chave
2018	A redução do déficit e da desigualdade na cobertura de docentes licenciados na educação básica no Brasil: uma análise do período 2010-2015	Dissertação	SANTO, Thatiana Marques dos	Fundação João Pinheiro	Programa de Mestrado em Administração Pública	Política educacional Educação de base Professor Pesquisa educacional

Fonte: Elaborado pela autora (BDTD/IBICT, 2021)

A partir do quantitativo localizado procedemos a leitura dos resumos a fim de melhor nos apropriar do debate sobre a expansão dos cursos de formação de professores a partir da constituição da UAB, ao tempo que buscamos identificar, quando possível, a abordagem teórica e metodológica utilizada pelos autores. Identificamos ainda que a discussão no Estado da Bahia ainda era incipiente e necessitava do diálogo com outras realidades e contextos, para assim avançarmos na constituição do cenário baiano.

3.3.2 Análises qualitativa e quantitativa das produções científicas

Na análise quantitativa e qualitativa das publicações de pesquisas científicas da área de Políticas Públicas para Educação Superior, com destaque para a temática "Expansão dos cursos de formação de professores via UAB" identificamos que as palavras-chave mais utilizadas nas teses e dissertações selecionadas foram: Expansão, Educação Superior, Política Pública, EaD, Universidade Aberta do Brasil e Formação de Professores. Para os trabalhos de mestrado e doutorado cada uma das expressões citadas foi utilizada de 2 a 4 vezes como palavras-chave das produções acadêmicas. As

mais adotadas, contudo, foram as palavras que estavam relacionadas à política pública da educação e, especialmente, às políticas públicas da educação superior, ensino à distância e Universidade Aberta do Brasil. Em suma, tanto as produções localizadas na CAPES, como as localizadas no BDTD, reforçam a importância de aprofundar os estudos sobre a temática, especialmente no campo da discussão acerca da participação das universidades estaduais baianas na expansão dos cursos de formação de professores, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, tema ainda pouco explorado.

Realizada esse trabalho preliminar, foi possível perceber que pesquisas dessa natureza possibilitam um maior aprofundamento com o objeto de estudo e melhor situa as questões do trabalho, de maneira a compreendermos a realidade do contexto baiano. Para tanto, é importante que o pesquisador tenha clareza sobre o assunto que pretende averiguar, observando o tempo a seu favor, pois essa análise é essencial para que a pesquisa tenha êxito. Conclui-se que investigar diferentes bancos de teses e dissertações potencializa o estado da arte na medida que as pesquisas não são iguais, mas favorável na investigação científica, embora existam métodos semelhantes nos estudos bibliográficos.

Outrossim, construir o referencial bibliográfico acerca de quaisquer que sejam a temática de estudo requer muito esforço e dedicação por parte do pesquisador, e é um processo continuo ao longo da pesquisa e do percurso acadêmico, que se aprimora à medida em que vamos nos identificando com outras pesquisas que servirão como referência. Por isso, esse foi um estágio essencial na elaboração de muitas das interpretações que tecemos ao longo deste texto.

3.3.3 Escopo da pesquisa

Pesquisar sobre a expansão de cursos de formação de professores a partir do consórcio firmado entre a UAB e as universidades estaduais baianas exigiu que recorrêssemos à pesquisa e análises documental e bibliográfica por entendermos que essa abordagem possibilita captar a historicidade, as contradições e as mediações que permeiam o objeto. Se por um lado, a consulta a base documental possibilitou a análise das estratégias e *corpus* legal elaborados para sua efetivação nas esferas federal e estadual, por outro faz-se também necessário analisar como é constituída a "hegemonia discursiva" (JAMESON, 1997) para favorecer a construção do campo ideal para a

disseminação da narrativa de ampliação e democratização da educação superior no Estado.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para evidenciar como essa temática vem sendo estudada, a fim de avançar na questão e nos objetivos propostos, e alcançar um maior aprofundamento teórico a respeito da expansão de cursos de formação de professores na modalidade EaD, especificamente a partir do investimento estatal na consolidação de consórcios entre IES públicas e a UAB, em consonância com as diretrizes neoliberais de formação superficializada e aligeirada para as camadas populares da sociedade.

3.3.4 Procedimentos de pesquisa

Tendo em vista o rigor que se espera na realização de uma pesquisa científica, assentada na fundamentação epistemológica, procuramos organizar e sistematizar os procedimentos utilizados a partir de uma definição cuidadosa de possibilidades que nos auxiliassem na melhor abordagem ao objeto em análise e sua relação com a realidade histórica. Segundo Marx (2011),

> a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão intima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Nesse sentido, os procedimentos foram pensados de modo que nos auxiliassem a manter o diálogo contínuo com o nosso referencial teórico e metodológico, numa relação dialética e reflexiva, visando estabelecer nexos entre o particular e a totalidade, e por fim estabelecer o movimento das políticas educacionais em determinados contextos históricos.

As pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) contribuíram para melhor compreensão acerca do fenômeno estudado. Nos dois bancos de dados, orientamos a consulta a partir de descritores que nos aproximassem do nosso objeto a exemplo de: “expansão da educação superior; “cursos de formação de professores”, “educação a distância”,

“EaD”, “UAB”. Já para auxiliar-nos na pesquisa, utilizamos por vezes os termos boleanos: “AND”, “OR” ou “NOT”. Após uma primeira seleção, que se limitou a aproximação com o título e palavras chaves, buscamos realizar a leitura dos trabalhos na integra, ou ao menos a introdução, alguns capítulos mais específicos e as considerações finais dos trabalhos selecionados.

Destaca-se ainda a importância da busca e análise documental realizada em sites e acervos institucionais que regulamentam os cursos da formação de professores e a educação a distância, para melhor contextualização do objeto. A exemplo, temos o Decreto estadual nº 13.301/11, os Decretos Federais nº 2.207/97, nº 2.306/97, e o de nº 3.860/2011, do PNE 2014/2024 e documentos institucionais produzidos, tanto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, quanto pelas universidades estaduais baianas, que tratam da temática, no afã de estabelecer os elos que regulamentam essa relação entre o particular e o geral.

3.4 A coletas de dados, a organização e a análise documental

Buscando reconstituir e problematizar a historicidade do objeto, foi necessário acessar e analisar decretos federais e estaduais, a exemplo do Decreto Federal Nº 5.800 de junho de 2006, e do Decreto Estadual nº 13.301/11, e o Plano Nacional de Educação de 2014/2024.

Objetivando estabelecer a relação das partes com o todo, também foram analisadas as Resoluções dos Conselhos Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão das UEBAs a fim de identificar e analisar como foram estabelecidas as regras para que o consórcio destas com a UAB viesse a ser firmado. Nesta etapa, procuramos identificar os silêncios e suas ausências e a “hegemonia discursiva” predominantes. Esse percurso possibilitou identificar contradições e mediações estabelecidas para validar o investimento que o Estado tem feito para ampliar a formação na modalidade a distância, em oposição à política de desinvestimento nas universidades públicas brasileiras, e no caso em tela, nas universidades estaduais baianas.

Como recorte temporal para análise dos dados acerca da expansão de cursos na modalidade EaD via UAB no Estado da Bahia, estabelecemos o período de 2010 a 2018. A escolha pelo ano de 2010 é decorrente do ano que foi assinado o Decreto Estadual nº 13.301 que firmou o consórcio do Estado da Bahia com a UAB, e o ano de 2018, foi escolhido por considerarmos que esse é o mais recente Censo da Educação

Superior, publicado no ano de 2019, o que nos ofereceu subsídios para a análise proposta.

A pesquisa também se caracteriza como sendo teórica-empírica. Nesta perspectiva, de acordo com Minayo (2007, p. 39), toda investigação social precisa contemplar a historicidade e respeitar as particularidades da cultura que traz em si e os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, como indícios da realidade histórica.

A escolha por essa abordagem teórica e metodológica vem da expectativa de contribuir para o fortalecimento da educação superior pública, gratuita, laica e socialmente referenciada e que contribua para a formação qualificada da sociedade, a partir de uma análise que possibilite evidenciar as contradições do modelo em curso utilizado tanto pelo Estado brasileiro, quanto pelo Estado baiano para formação em nível superior da população, e, sobretudo, da classe trabalhadora.

4 O ENSINO SUPERIOR NA BAHIA E A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA VIA UAB

A década de 1990, se constituiu como um importante marco temporal da Reforma do Estado brasileiro aliado ao viés neoliberal. A Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, evidenciou o campo de disputa entre os interesses da burguesia e da classe trabalhadora, em que prevaleceu o consenso político entre interesses inconciliáveis.

No campo da educação superior, asseguramos na CF no Art. 207, que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Princípio caro para o projeto neoliberal que buscou, a partir de leis e decretos posteriores à sua promulgação, não só estabelecer diferenciação na sua organização acadêmica, como também contestar, retirar, obstruir, impedir sua concretude, a exemplo da LDB 9.394/96 que estabeleceu a configuração da educação superior do Sistema Federal de Ensino Brasileiro, nos Decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97, e o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Cenário propício para ratificar a exclusão da classe trabalhadora no acesso e diplomação na educação superior estatal pública, gratuita e socialmente referenciada.

Enquanto as IES públicas enfrentavam o contingenciamento de recursos e os ataques impostos pela heteronomia institucional, as IES do setor privado mercantil ampliavam, com investimentos públicos, sua participação na oferta de vagas, tanto na modalidade presencial quanto à distância. A análise do contexto das reformas educacionais vivenciadas a partir da década de 1990 contribui para melhor deslindar a arquitetura da expansão da EaD também no setor público. A narrativa de democratização do acesso à educação superior, que beneficiou sobremaneira o setor privado, impunha também investimento e participação do governo nesse processo.

Ao analisar a política pública educacional de expansão dos cursos de formação de professores via EaD, a partir do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), destacamos a necessidade de aprofundarmos estudos sob este tema, a fim de avaliar esse cenário para além do que se expressa e, assim, contribuir para a transformação de uma sociedade justa, não apenas contidas em documentos constitucionais ou legais, mas que se concretize na prática. É necessário analisar o real com base no seu desenvolvimento

histórico, sua origem e avanço, na intenção de trabalhar com as categorias mediadoras que propiciam a compreensão da realidade.

Conforme Masson (2012, p. 4), a compreensão do ser requer um conhecimento que possa iluminar a realidade de forma verdadeira, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. Vale destacar que o conhecimento sempre é pertinente, sobretudo por se apresentar autêntico e capaz de esclarecer uma determinada situação por meio de um conjunto de ideias que estão envolvidas nos momentos social e histórico da sociedade. Assim sendo, nas circunstâncias históricas do capitalismo, para interpretar o Estado, faz-se essencial a compreensão da sociedade desta maneira, na perspectiva marxista que se compreende o fato de que não é o Estado que organiza a sociedade, mas a sociedade que organiza o Estado. No entanto, o objetivo do Estado é reprimir e coagir, uma vez que esse, nas sociedades capitalistas, tem a função de governar para uma determinada classe social. Nessa lógica, as normas que defendem a classe dominante e colaboram para a consolidação do Estado capitalista, vai de encontro aos interesses da classe trabalhadora.

Além disso, é preciso levar em consideração as vertentes que intercalam a efetivação de uma política, sobretudo, no momento em que se fala em uma política para atender um público tão específico quanto o que busca a formação dos professores. Entendendo que as reformulações das políticas no âmbito da formação docente se modificam e se transformam, em um processo de contradição e expansão, é preciso considerar o que expõe Azevedo ao defender que "para que se compreenda melhor essas formulações, é necessário levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas" (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Para Silva Júnior (2002), as políticas de formação de professores, no contexto da reforma do Estado, são formuladas com base em orientações de agências de financiamento, como o Banco Mundial, tendo como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade, a razão mercantil, o que implica ter o foco na relação de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação institucional com a formação voltada para a elevação da condição humana, ao tempo que não promove condições acadêmicas que proporcionem a permanência com vistas à conclusão da formação superior.

Na ausência de uma formação superior pautada na autonomia do sujeito e se tratando da formação de professores, como podemos pensar uma educação balizada na

emancipação do sujeito, da sociedade? Segundo Saviani (2008), a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. Também cabe ressaltar que o governo compactua com as demandas formuladas, com sua participação ou mesmo concordância, pelos organismos internacionais, promovendo assim, a massificação na formação de professores na modalidade EaD, visto que a superficialidade da formação contribuirá para a planificação de propostas formativas e avaliativas requeridas pelo capital.

Desse modo, compreender as consequências que o capitalismo impõe, tanto em nível social quanto educacional, permite trazer à luz a discussão do que foi apresentado por Cunha, Souza e Silva (2014), quando os autores corroboram com Alves (2010), acerca dos princípios metodológicos como a historicidade, ao defenderem que a história da humanidade sempre deverá ser compreendida e realizada em conexão com a história das trocas e da indústria, e a contradição, que se baseia na divisão do trabalho. Para além disso, os autores explicitam parte de uma fala da obra **A ideologia alemã**, de Marx e Engels,

> os três momentos: a força de produção, o estado social e a consciência entram em contradição, porque "com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material –a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes". (MARX; ENGELS *apud* CUNHA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 89).

Posto isto, é importante observar a relação entre a indústria cultural e os interesses mercadológicos para a constituição de um novo paradigma de formação superior a partir dos anos de 1990 e seus desdobramentos posteriores, período que se iniciou os atuais programas de formação de professores. Nesse cenário, é ampliada a utilização dos recursos da teleinformática, fundamentais para o novo projeto educacional, ao tempo que propiciava uma formação aligeirada e de baixo custo. Nessa perspectiva, cabe destacar que inúmeros desses programas são reconhecidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias da Educação, em diferentes territórios de alcance (estadual e municipal), com amparo de agências multilaterais, tendo como exemplo o Banco Mundial (BM), a Organização Ibero-Americana (OIA), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID),

que atuam para a expansão da globalização. Segundo Maués (2003, p 91), “é esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social”.

Programas de formação de professores convergem com os interesses e metas estabelecidas por essas agências que, por sua vez, respondem às exigências e interesses do setor privado/mercantil presente no capitalismo. Tendo em vista a narrativa em defesa das políticas de estratégias e os desafios na expansão da modalidade EaD na educação superior, afirmações propagam a existência de uma “sociedade da informação e do conhecimento”, de uma economia baseada no conhecimento, e ainda de que informação e conhecimento se constituem em fatores-chave para o desenvolvimento econômico.

Diante da compreensão do cenário em que esse movimento de expansão se concretiza, justifica-se, pois analisar as articulações e ações desencadeadas para a expansão da educação superior em nível mais local, daí nosso enfoque ao Estado da Bahia. Tal ação requer o entendimento dos cenários político, econômico e social em que esse processo se desenvolve, uma vez que sua lógica compõe uma totalidade e, como tal, não deve ser pensada isoladamente, e sim como expressão de projetos que, em disputa, articulam determinados interesses e desarticulam outros, mediante suas ações no campo da construção da realidade, dos valores e atitudes (FRIGOTTO, 2011).

Vale destacar que, durante o período de recorte deste estudo, houve uma forte expansão da iniciativa privada que compõe as instituições de grandes grupos internacionais e nacional, tais como: Anhanguera, Kroton (proprietária da marca Pitágoras), Estácio de Sá , Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto - SP) – essas empresas, começaram a abrir o capital com a intenção de negociar ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), incluindo grandes grupos que gerem fundos internacionais. Essas associações nos tempos atuais têm firmado na economia, impulsionando o crescimento do ensino superior com menor investimento, tendo em vista que, o ensino EaD é a opção para essas organizações que apresentam o baixo nível de fiscalização do setor público. A mesma lógica, contudo, parece ter sido adotada pelos dirigentes do Estado.

Em síntese, é importante frisar que, neste momento de estudo, identificamos a influência da financeirização e internacionalização do setor educacional. No Brasil, há

cobertura legal para “a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional [...], como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global” (SGUISSARDI, 2008, p. 1.003). Temos agora é que compreender melhor os impactos disso na formação de professores, via UAB, no Estado da Bahia e os possíveis prejuízos a formação profissional.

4.1 Debates que orientam o funcionamento da EaD na educação superior: campo de disputa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), determina duas modalidades de funcionamento na educação superior: a presencial e a distância. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente, ou seja, em espaços físicos distintos e em tempos díspares. Na modalidade presencial, professores e alunos estão juntos no mesmo lugar físico, ou seja, nas salas de aulas, bibliotecas, auditórios. Nesta modalidade de educação, até antes da pandemia provocada pela propagação da COVID 19, não se registrava necessariamente o intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (MORAN, 2009).

No Brasil, a pioneira experiência de EaD ocorreu no ano de 1904 com a oferta de um curso de datilografia por correspondência. Esse método de educação se modernizou e hoje suas plataformas são extremamente populares, a exemplo do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que possibilita a oferta de Educação a Distância **(**EaD) em instituições públicas de ensino superior. Instituído pelo Decreto 5.800/2006, o Sistema UAB, segundo o site do MEC, busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, com vista a oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, atingindo também os dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (MEC, 2021).

Dessa forma, analisando a possibilidade para atingir localidade de difícil ou acesso limitado, o surgimento da UAB passou a ter uma expansão nas mais diversas regiões, uma vez que, se ampara no discurso de que sua finalidade seria minimizar as desigualdades na proposta de ensino superior, com o intuito de construir um amplo sistema nacional de educação superior à distância.

Com a intensificação da utilização do computador e da internet no Brasil a partir da década de 1990, a educação a distância tornou-se conhecida como educação *on-line*, ou seja, “modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação

ocorre de forma sincrônica ou assincrônica" (ALMEIDA, 2003, p. 332). A educação *on-line* é a relação de interação de aluno para aluno, aluno para tutor com a supervisão do professor. Observa-se que um dos principais obstáculos da EaD tradicional, que tem como exemplo tecnologias mediadoras como o rádio, a escrita, televisão, entre outros equipamentos tecnológico estáticos, era a época quando o professor apenas preparava material de estudos e os estudantes eram auto-aprendizes. Atualmente a educação *on-line* possibilita maior "autonomia" do estudante que é responsável pela sua aprendizagem, pelo seu próprio desenvolvimento, "que é sujeito principal de sua aprendizagem" (BELLONI, 2003, p. 41), mas não um auto-aprendiz que tem no professor apenas um produtor de material didático. Essa lógica, contudo, parece mascarar a realidade.

Destaca-se que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, mediante a publicação da Lei nº 10.172, traçava diretrizes e metas para a educação no país, com o intuito de que estas fossem cumpridas num interregno de 10 anos. Tanto no governo FHC quanto no governo Lula da Silva – quando apareceu o segundo PNE – esses documentos foram pouco referenciados para a definição das políticas educacionais, contribuindo para a quase inexistência de estudos que façam uma análise sob a perspectiva da UEBAs, em se tratando da expansão do EaD por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos cursos de formação de professores.

Conforme Frigotto (2003, p. 97), do "ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis". Essas demandas são entendidas pelos educadores como uma parte efetiva do processo educativo, cuja natureza implica sempre um ideal de emancipação (intelectual e política). Todavia, a modalidade do ensino a distância na forma como vem sendo realizada na Educação Superior não busca democratizar o conhecimento, uma vez que atua principalmente na ampliação da oferta de um serviço, como mais um vetor de exploração mercantil.

A proletarização e a flexibilização do trabalho docente, comparado ao movimento de terceirização do trabalho resultante da reestruturação do trabalho produtivo em geral, aliadas ao processo de implementação da EaD nas instituições públicas de Educação Superior, colocam em risco a qualidade do ensino público e

abrem as condições de fortalecimento das instituições privadas, consolidando a ideia de que a educação é um serviço a ser oferecido no e pelo mercado, e não um direito social. A fim de compreender como esse campo de estudo e pesquisa vem analisando o avanço da EaD no âmbito do Estado da Bahia, no setor público estatal, identificamos que poucos trabalhos versavam sobre a expansão do ensino a distância, via UAB, no Estado da Bahia, e pouco encontramos sobre esse processo.

4.2 A formação de professores nas universidades estaduais baianas

Três das quatro universidades estaduais baianas têm sua gênese datada da década de 1970 e tiveram como motor para sua constituição os cursos de formação de professores. Lima (2020) discute como ocorreu esse processo via faculdades de formação de professores e os arranjos políticos então constituídos para sua concretização e expansão, evidenciando o cenário de disputa política no interior da Bahia. Atualmente, as quatro universidades são reconhecidas pela comunidade como vetor de desenvolvimentos político, econômico, social e cultural onde estão fisicamente localizadas, bem como, para as regiões circunvizinhas. Na mesma linha, Boaventura (2009) afirmou que o ensino superior ofertado pelo Estado da Bahia teve seu marco inicial com as Faculdades de Formação de Professores, nos anos 1960, tendo como meta da política educacional a expansão do Ensino Superior pelo interior do Estado, com a criação de faculdades para atender à demanda por professores da rede básica de educação.

A interiorização da educação superior estadual baiana foi se consolidando com as universidades estaduais, desenvolvendo atividades no ensino, na pesquisa, e na extensão. A primeira a ser constituída enquanto universidade foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), criada pelo governador Luís Viana Filho, em 1970, em seguida a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 1980, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991.

4.3 A expansão dos cursos de formação de professores: a UAB na Bahia

As UEBAs respondem por significativa parte da oferta de vagas públicas da educação superior pública no Estado da Bahia, tanto na graduação quanto na pós-

graduação e a parceria com a UAB passou a ampliar ainda mais essa atuação. A expansão do Projeto Universidade Aberta na Bahia resultou da articulação entre as universidades públicas federais e estaduais que, coordenadas pelo Instituto Anísio Teixeira, passaram a oferecer cursos na modalidade a distância tanto de graduação quanto de pós-graduação, além dos cursos de aperfeiçoamento. O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação/Instituto Anísio Teixeira, incrementou as políticas de educação a distância, focada para a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da Educação Básica, objetivando ampliar sua capilaridade pelo Estado e atuando tantos nas cidades sedes das UEBAs, quanto em polos constituídos para esse fim.

As intervenções acontecem em parceria com os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) que, articulados, estabelecem responsabilidades para sua concretização. Instituídos por meio do Decreto nº 13.301/11, a Bahia conta com 26 Polos Estaduais de Apoio Presencial que são locais escolhidos para o desenvolvimento operacional e descentralizado de atividades administrativas e pedagógicas, em relação aos programas e cursos ofertados a distância por instituições públicas de ensino superior, com recursos humanos e infraestrutura ainda incipiente, objetivando dar suporte às etapas de aulas síncronas. Segundo informações acessadas no anuário estatísticos das Universidades Estaduais Baianas de 2019, no ano base de 2018, havia 54.117 alunos matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial e 8.603, na modalidade EaD nas UEBAs.

Segundo informações acessadas na **Sinopse Estatística da Educação Superior** (2015), realizada pelo INEP, existiam, naquele ano, 47.196 alunos matriculados nos cursos de graduação nas universidades estaduais baianas, na modalidade presencial. O mesmo Instituto constatou que no ano de 2019 havia nas universidades estaduais o quantitativo de 44.704 alunos matriculados, destes 43.393, na graduação presencial, e 1.311, na graduação EaD. Na Tabela 4 é possível identificar uma retração no número de alunos matriculados nas UEBAS na modalidade presencial nos anos de 2015, 2018 e 2019.

Tabela 4: Matrículas na Graduação presencial nas UEBAS nos anos de 2015, 2018 e 2019:

Ano de referência	**Número de matrículas presencial**

2015	47.196
2018	46.135
2019	43.393

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações acessadas no anuário estatísticos das UEBAs.

Atualmente, o setor privado tem maior capilaridade, e a rede federal também já ultrapassa, no Estado da Bahia, o número de estudantes matriculados no setor público, tornando as universidades estaduais a terceira no quantitativo de matrículas na educação superior. Com uma população de aproximadamente 15 milhões de pessoas, a Bahia possui, segundo o Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2020), 448.659 alunos matriculados, tanto nos cursos presenciais quanto a distância. Destes, 110.984 estão matriculados na rede pública das três esferas, e 337.675, na rede privada, o que representava 75,26% das matrículas em cursos de graduação.

O percentual de matrículas em cursos de graduação na rede privada no Estado da Bahia espelha o mesmo percentual registrado pelo Censo da Educação Superior no Brasil, ou seja, atualmente apenas 25% dos estudantes brasileiros matriculados na educação superior estão na rede pública, ratificando que a maior participação nesse setor está reservada aos interesses da educação superior mercantil.

A exemplo do que acontece no país, as UEBAs também vêm gradativamente tendo seus recursos contingenciados pelos governos estaduais. De acordo Cunha (2002, p. 83), a educação superior na Bahia recebe os impactos dos efeitos da crise econômica no país entre os meados da década de 1980 e durante os anos 1990, principalmente em relação à falta de financiamento das instituições públicas federais, bem como a metamorfose do mercado de trabalho, decorrente do modelo econômico adotado.

Se por um lado percebemos os impactos que a educação superior tem sofrido em função das políticas nacional e estadual de retração nos investimentos públicos nas instituições públicas, por outro, identificamos também as políticas governamentais que favorecem a expansão da modalidade mercantil seja pela via de repasse de recursos, de isenção fiscal ou mesmo de uma legislação favorável a esse fim. Nesse cenário, percebemos também como a educação a distância vai se configurando e capilarizando-se no território brasileiro, e aqui na nossa análise no território baiano, tanto impulsionada pelo setor privado mercantil, quanto pelo setor público estatal.

Quadro 1: Número de fases do processo seletivo por nível formativo (UAB)

Níveis	**Fases do processo seletivo**

Licenciaturas	3 fases
Especializações UAB	4 fases
DocentEPT	Única

Fonte: MEC, 2022.

No site da SEC-Ba, acessado no dia 17 de setembro de 2021, consta a lista de cursos oferecidos pela UAB no Estado da Bahia. Na Tabela 5, logo a seguir, apresentamos os municípios, instituições superiores parceiras, cursos, natureza na oferta dos referidos cursos. Destacamos que o objetivo geral da pesquisa em curso era analisar a participação das Universidades Estaduais Baianas-UEBAS na oferta dos cursos de formação de professores junto com a Universidade Aberta do Brasil-UAB.

Tabela 6: Cursos oferecidos entre a UAB e as IES no estado da Bahia:

Munícipio	Instituição Parceira	Curso	Graduação		Especialização/ Lato Sensu
			Licenciatura	Bacharelado	
Alagoinhas	UNIVASF	Teatro Metodologias Ativas			X
Barreiras	UNEB	Administração Pública		X	
		História	X		
	IFBA	Geografia	X		
		Ensino de Matemática			
Campo Alegre de Lourdes	UNIVASF	Pedagogia	X		
	UFBA	Matemática	X		
		Letras Português	X		
	FUFPI	Filosofia	X		
		Computação	X		
	IFBA	Ciências Contábeis		X	
		Administração Pública		X	
Conceição do Coité	UNEB	Matemática	X		
Euclides da Cunha	UFBA	Pedagogia	X		
		Matemática	X		
	UNEB	História	X		
Itabuna	IFBA	Educação e Tecnologias Digitais			X
	UESC	Pedagogia	X		
		Matemática	X		
	UESB	Letras Português	X		
	UFBA	Educação Física	X		
	UFRB	Dança	X		
		Computação	X		
		Ciência é 10!			X
Itapetinga	IFBA	Pedagogia	X		
		Matemática	X		
	UESC	Letras Português	X		
		Geografia	X		
	UNEB	Física	X		
	UESB	Educação Física	X		
		Computação	X		
	UNIVASF	Teatro	X		
		Pedagogia	X		
		Metodologias Ativas			X

Juazeiro	FUFPI IFBA UFBA	Matemática	X		
		Letras/Libras	X		
		Letras Português	X		
		Filosofia	X		
		Dança			
		Computação			
		Ciências Contábeis		X	
Macaúbas	UESB UNEB	Pedagogia	X		
		Matemática	X		
		Gestão Pública Municipal			X
		Ciência é 10			X
Paulo Afonso	UNEB UESB	Física	X		
		Computação	X		
		Metodologias Ativas			X
		Educação Física	X		
		Administração Pública		X	
		Letras/Português	X		
		História	X		
Pintadas	UNIVASF UNEB UEFS	Matemática	X		
		Letras Português	X		
		Ciência é 10!			X
		Administração Pública		X	
Seabra	UFRB UNEB IFBA	Pedagogia	X		
		Matemática	X		
		Ensino de Matemática			X
		Computação	X		
		Ciência é 10!			X
Salvador/IAT	UNIVASF UFBA	Administração Pública		X	
		Docência para Educação Profissional e Tecnológica			X
Salvador/Subúrbio	UEFS IFBA UNEB	Matemática	X		
		Letras Português	X		
		Física	X		
		Ensino de Matemática			X
		Ciências da Computação	X		

		Administração Pública		X	
Santa Maria da Vitória	UESB	Pedagogia	X		
		Mídias na Educação Matemática			X
Teixeira de Freitas	UESC	Matemática	X		
		Letras Português	X		
Vitória da Conquista	UFRPE UESC UFBA UESB UNEB	Teatro	X		
		Pedagogia	X		
		Mídias na Educação Matemática			X
		Letras Português	X		
		Física	X		
		Dança	X		
		Computação	X		
		Ciência é 10!			X
		Biologia	X		
		Artes Visuais Digitais	X		
		Administração Pública			X
		Gestão em Saúde			X
		Mídias na Educação			X

F**onte:** Site da SEC/Ba

Esse levantamos nos possibilitou perceber que: ao mesmo tempo que ocorre uma retração do ensino presencial, ocorreu um incremento do ensino a distância, tanto público quanto privado, demonstrando que a lógica do aligeiramento e massificação também está presente no cenário baiano.

4.4 A normatização da EaD nas universidades estaduais baianas

A expansão da atuação das Universidades Estaduais Baianas – UEBAs, na formação de professores na modalidade da Educação a Distância (EaD) em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem se constituído como parte

importante do processo de expansão da educação superior no Estado da Bahia especialmente a partir da última década, o que gera enorme preocupação por parte daqueles que defendem a qualidade dos atributos da formação superior. No ano de 2010, o Estado da Bahia registrava o número 330.095 de alunos matriculados na graduação; deste 248.285 encontravam-se nos cursos na modalidade presencial e 82.665 na modalidade a distância. Dados divulgados no último censo do Ministério da Educação (MEC) demonstraram que no ano de 2018 as ofertas de vagas para os cursos de graduação a distância superaram o número para a modalidade presencial. Embora pesquisas apontem que a grande maioria da população prefira cursar sua formação superior no espaço físico da sala de aula, presencialmente, os dados ratificam que essa não é uma realidade para a grande maioria dos estudantes baianos, que acabam tendo que optar pelo ensino não presencial.

A Universidade Aberta do Brasil é apresentada oficialmente como política pública de formação de professores inicial e continuada capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior, pois a formação de professores passa a constituir um elemento fundamental para que haja garantia da melhoria do desempenho educacional do país. Essa compreensão pode ser evidenciada nos marcos regulatórios que balizaram as reformas educacionais no fim do século XX e que se intensificaram no século XXI.

Importante ressaltar que as reformas educacionais são, nesta pesquisa, compreendidas no contexto das profundas transformações sociais, econômicas e políticas nacionais e internacionais desenvolvidas no país, especialmente a partir da década de 1990 e que são vistas como estratégias utilizadas para reformular radicalmente as relações entre o Estado e a sociedade (SAVIANI, 2008).

As políticas para educação superior subsumidas à economia e aos ditames das políticas formuladas por organismos internacionais, especialmente a partir da década de 1990, evidenciam o desmonte das universidades públicas conforme diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial. No que diz respeito à Educação a Distância, Litwin (2010) apresenta três questões que deveriam orientar as discussões quando se pensa em expansão do ensino por meio dessa modalidade de ensino. O autor assevera que,

> no âmbito da educação, as primeiras perguntas que é preciso fazer referem-se a questões do tipo político: a oferta está aumentando como resposta a um crescimento da demanda ou é ela que gera uma nova demanda? Os aspectos educacionais estão sendo democratizados, de

> forma a permitir que setores que antes não tinham acesso à educação passem a ter? Novos espaços estão sendo criados, promovendo, por sua vez, novas marginalizações? Essas três perguntas, inseridas na problemática de uma política educacional, permitem-nos identificar o âmbito político quem que se inscreve o projeto EAD... (LITWIN, 2010, p. 20).

Segundo informações acessadas no site das UEBAs, há 54.749 (2019) alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade presencial distribuídos nas quatro estaduais, conforme pode ser identificado na tabela abaixo.

Tabela 6: Matrículas na Graduação presencial nas UEBAS no ano de 2019

Instituição Número de matrículas:

Instituição	Número de matrículas
UEFS	7.939
UESB	8.508
UESC	7.715
UNEB	30.587

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir das informações acessadas nos sites das Universidades Estaduais da Bahia

A Constituição Federal em seu artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e deve garantir pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Segundo Oliveira (2016), há uma diferença de enfoque nas expressões “direito a educação e educação como direito”. Educação vista como direito consiste na transformação do direito individual em princípio fundante da sociedade e torna extensivo a todos. Como discutido por Saviani (2008), a educação será um poderoso instrumento de correção da exclusão social, capaz de contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática, contudo, esta não parece ser a lógica seguida pelos dirigentes dos órgãos de fomento da educação, preocupados em elevar os índices de matricula e conclusão.

Com a aprovação do PNE (2014-2024), ocorrida por meio da Lei n. º 13.005, de 25 de junho de 2014, importantes desafios foram estabelecidos para serem alcançados pelo Brasil em todos os níveis educacionais, em um período de dez anos. Os índices propostos pelo Plano Nacional de Educação 2014/2024 são audaciosos tendo em vistas os desafios para a expansão do ensino EaD no Estado da Bahia. O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014/2024, estabelece: expandir ao máximo, no mínimo triplicar, concomitantemente, o número de alunos matriculados em cursos na

modalidade à distância de educação profissional técnica de nível médio e de Educação Superior, de modo a alcançar avanços significativos em termos de matrículas, como forma de democratização de acesso.

A pandemia provocada pelo Sars-CoV-2, causador da Covid-19, intensificou a crise sanitária, econômica e política, ao tempo que escancarou as desigualdades sociais existentes no Brasil, evidenciando também as dificuldades que a grande maioria da população tem para ter acesso a rede de informações, propiciadas pelo acesso à internet. Considerando que esse é o meio mais utilizado pelas instituições que desenvolvem a EaD, perguntamo-nos: como essa modalidade tem expandido tanto nesse país desconectado? Os objetivos do PNE (2014-2024) para a educação superior revelam as contradições presentes quanto à oferta de educação superior promovida por diversas instituições, pois diversos governos, além do federal, têm adotado, de forma mais recorrente, "alternativas" para reduzir o custo da força de trabalho, por meio da implementação de variadas estratégias de precarização, com vistas à transformação das relações de trabalho e redução da folha de pagamento de serviços e pessoal (MANCEBO, 2017, p. 885).

Na pesquisa identificamos que diversas universidades públicas ofertam cursos na área de formação de professores, em especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estes cursos apresentam menor influência e reconhecimento social, normalmente esta oferta ocorre no turno noturno, tendo em vista a necessidade de os discentes exercerem outras atividades laborais no matutino e vespertino. A partir da LDB/1996 houve uma ampliação na oferta de vagas nos cursos de licenciatura para atender às novas exigências previstas para a formação dos professores.

Indicadores no incremento das matrículas apontam adesão às demandas sugeridas por organismos internacionais, ampliando a precarização, sucateamento, massificação da educação superior, especialmente, não exclusivamente, a partir dos cursos de formação de professores.

Tendo em vista as sucessivas reformas impostas à educação superior e também expressas nas metas do PNE, o governo investe na diferenciação de instituições que atuam com a educação a distância ao tempo que favorece a expansão do setor mercantil nessa modalidade de ensino. Diante dessas questões, é necessário verificar como as universidades estaduais baianas têm participado na oferta de cursos de formação de professores na modalidade à distância em parceria com a UAB. Apesar de pesquisas apontarem o crescimento considerável do ensino a distância como estratégia

de diminuir os custos para formação de professores, é preciso problematizar as condições e considerar a EaD como mecanismo do Estado se isentar de seu compromisso enquanto promotor de direitos essenciais, a saber, a educação.

Ao pesquisar o site das UEBAS identifica-se que muitos dos seus polos educacionais existem onde estão presentes os *campi* das UEBAS, ofertando inclusive cursos que já funcionam na modalidade presencial, muitos inclusive com vagas ociosas. Neste cenário há de se considerar as diretrizes que orientam o funcionamento dos cursos EaD que possuem sua gênese nas bases que orientam a expansão do capital, uma educação pautada para atender à necessidade de expansão do mercado sob influências das políticas neoliberais. Sguissardi (2009) revelou que as transformações vividas pela universidade, estão inteiramente articuladas aos movimentos políticos e ideológicos decorrentes das reformas políticas neoliberais, executadas no âmbito global e local, que se sustentaram nas determinações advindas de diferentes documentos produzidos por organismos internacionais.

Documentos apontaram para a necessidade de transformação das políticas para a educação em países como o Brasil, incluindo como objetivo o reconhecimento da educação superior como bem privado, justamente por estimular a diminuição dos investimentos públicos a ela destinados e, ainda, acentuar um processo de desprestígio da universidade de pesquisa – caracterizada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão –, por considerar que seu financiamento exige alto investimento financeiro do Estado. Ainda que muitos estudantes tenham preferência em realizar sua formação superior na modalidade presencial, identificamos que a região Nordeste é onde se concentra a maior taxa de crescimento no ensino EaD, demarcando muitas vezes como única opção de ingresso na educação superior, mesmo para a população que está fisicamente próxima das universidades, que atuam na modalidade presencial e consequentemente possuem uma melhor estrutura física, de pessoal de articulação entre o ensino a pesquisa e a extensão.

Embora a EaD seja traduzida pela influência das políticas neoliberais, a fim de atender o setor mercantil/privado, como condição ímpar de expansão da educação brasileira, esta modalidade carrega consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser considerados quando discutido a questão da democratização do conhecimento. Podemos inferir que, questões apontadas como a falta de estruturas físicas e materiais, dificuldades de acesso à internet devam ser consideradas, quando percebemos o “desencanto” de alguns estudantes com as escolhas dos cursos

intempestivamente escolhidos, com as estratégias e abordagens teóricas, e mesmo a ausências das práticas recorrentes no seu processo formativo.

A análise preliminar dos dados da UAB, apontaram para um processo de expansão do ensino superior na Bahia através da Educação a Distância (EaD) e a intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas práticas educacionais. A concepção de expansão do ensino tem como base a perspectiva acerca do modo de produção e difusão do conhecimento, como prática de tentar inserir a educação a distância como alternativa para diminuir as desigualdades educacionais, quando na verdade, apontam para uma formação aligeira e muitas vezes superficializada, o que de fato não contribui para a promoção de uma sociedade justa, igualitário e menos desigual.

Vejamos agora, a partir da experiência de uma das IES baianas, como tem se dado esse processo e o discurso que é endossado pela instituição, com vista a produzir um conhecimento crítico sobre essa realidade.

4.5 A UESC e a UAB: historicidade e contradição

Conforme as informações disponibilizadas pelo Núcleo de Educação a Distância_ NEaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em 2007 a UESC implantou o primeiro curso de educação a distância, em Biologia, depois de três anos após seu credenciamento. Esse projeto foi aprovado pelo programa governamental de estímulo à implementação de cursos de licenciatura do Ministério da Educação, PROLICEN I. Na ocasião foram ofertadas 300 vagas em 08 polos, dentre eles: Itaberaba, Alagoinhas, Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro, Guanambi, Juazeiro e Barreiras. Portanto, podemos observar que o convênio da UAB, com a UESC, expandiu as atividades da IES baiana, por diversas cidades do Estado, ultrapassando até mesmo seu território de identidade, ao contemplar cidades do Sul, Centro Sul, Centro Norte, Vale do São Francisco e Extremo Oeste do Estado da Bahia.

A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC foi credenciada para a oferta de cursos de graduação a distância através do Parecer CES 350/2004, publicado no DOE em 18 de fevereiro de 2005, contudo, suas primeiras turmas só tiveram início em 2007, após ter sido formalizado o NEaD, mesmo que suas atividades tenham iniciado em 2004, momento em que a universidade estadual formalizou sua parceria com o governo federal.

Segundo o NEaD, o modelo EaD adotado teria por base polos de apoio presencial, que são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior, cujo objetivo seria expandir a oferta de cursos superiores na Bahia. A princípio, as atividades limitavam-se a formação profissional de biólogos e biólogas destinados ao ensino.

O convênio formalizado como governo federal previa que os polos de apoio seriam mantidos pelos municípios onde os cursos seriam implantados e por parte do Governo do Estado, caso os municípios não tivessem condições de assumir o compromisso de construção das unidades; portanto, os municípios e o Estado teriam de oferecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos pudessem acompanhar os cursos a distância. Esses polos seriam avaliados previamente pela Diretoria de Educação a Distância - DED da CAPES, e o acompanhamento se daria por meio da própria IES.

Conforme questionado por Norma Gonzaga Matos (2013), amparada no discurso de estimular a formação de professores para a educação pública, o consórcio da UAB com as IES baianas, pauta-se numa equação que pressupõe a intencionalidade e o esforço conjunto de, pelo menos, duas instâncias: IES e o Estado ou o município. Nesse processo, as IES deveriam realizar seus projetos e submeter à Capes os documentos necessários à liberação dos recursos para fins de formação dos professores e concessão de títulos. Cabendo aos docentes interessados nas formações, informar sua intenção através de uma pré-inscrição, que deveria ser realizada via Plataforma Paulo Freire – sistema disponível na rede internet que viabilizaria, por meio de senha, acesso ao menu de cursos ofertados, modalidades, instituição responsável, entre outras informações, o que se pressuponha democratização do acesso às candidaturas, pois os interessados poderiam realizar sua inscrição por meio do acesso pessoal a plataforma, diminuindo assim os inconvenientes com deslocamentos e outros fatores que pudessem dificultar o acesso as IES.

Logo em seguida, no escopo de novo financiamento da chamada PROLICEN II, foram oferecidas mais 200 vagas nos polos de Vitória da Conquista, Teixeira de Freitas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus. Demonstrando o engajamento da UESC em ampliar no Estado da Bahia sua atuação, ao atingir localidades onde já havia instituições de ensino superior.

Conforme relato do NEaD, o lançamento do curso de Biologia na modalidade EaD forneceu bases para a expansão do ensino a distância na instituição, visando formar um maior número de professores em diferentes áreas do conhecimento, o que havia sido avaliado enquanto um sucesso, pois grande parte dos ingressantes concluíram seus cursos no tempo esperado. Portanto, a atuação da UESC em EaD foi consolidada com a criação e implantação do Núcleo de Ensino a Distância (NEaD). Nas imagens seguintes é possível observarmos as instalações do NEaD/UESC.

Figura 3: Recepção do NEaD/UESC, em atuação desde 2007:

Fonte: NEaD/UESC, 2021.

Conforme foi informado pela NEaD/UESC, a partir de 2008 a UESC passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, uma iniciativa do Governo Federal que teve como propósito principal formar professores para atuarem na Educação Básica no Estado, depois de constatado a carência de muitos profissionais da educação.

Contudo, a viabilidade desse convênio somente seria garantida a partir da participação ativa dos municípios e estados que possuem polo de apoio presencial e das Universidades Federais e Estaduais para ofertarem cursos de Licenciatura na modalidade a distância. Ou seja, era necessário que as prefeituras demonstrassem interesse em implantar unidades de apoio, arcando com os investimentos necessários, que naquela ocasião deveriam ser deslocados de outras pastas para o custeio dos equipamentos e materiais.

Com isso podemos estabelecer alguns questionamentos, o primeiro diz respeito ao método de credenciamento de alguns municípios, pois, como podemos observar, inicialmente os polos foram instalados em municípios de médio porte, deixando de lado

regiões onde inexistiam cursos superiores ou unidades de ensino público superior. Outra ressalva diz respeito aos custos para custeio das instalações, que deveriam ser destinados pelas prefeituras, muitas das quais enfrentavam problemas com as contas públicas.

No gráfico seguinte trazemos um demonstrativo dos municípios baianos e sua estimativa populacional com relação ao total da população do Estado, segundo o Censo do IBGE (2019):

Figura 4: Municípios baianos e o coeficiente populacional:

Posição	Município	População estimada	% em relação ao total
1	Salvador	2.872.347	19,31%
2	Feira de Santana	614.872	4,13%
3	Vitória da Conquista	341.597	2,30%
4	Camaçari	299.132	2,01%
5	Juazeiro	216.707	1,46%
6	Itabuna	213.223	1,43%
7	Lauro de Freitas	198.440	1,33%
8	Ilhéus	162.327	1,09%
9	Teixeira de Freitas	160.487	1,08%
10	Jequié	155.966	1,05%
11	Barreiras	155.439	1,05%
12	Alagoinhas	151.596	1,02%
13	Porto Seguro	148.686	1,00%
14	Simões Filho	134.377	0,90%
15	Paulo Afonso	117.782	0,79%
16	Eunápolis	113.380	0,76%
17	Santo Antônio de Jesus	101.512	0,68%
Total		6.157.870	41,39%

Fonte: IBGE, 2019.

Conforme dados disponibilizados pelo IBGE, não restam dúvidas de que as atividades da UAB na Bahia se concentraram em localidades onde havia um grande contingente populacional, não contemplando os municípios de pequeno porte e mais carentes quanto a oferta de cursos superiores.

Ainda de acordo com as informações cedidas pelo NEaD/UESC, no escopo do programa UAB, a UESC reeditou o curso de Licenciatura em Biologia, com 315 vagas, em 09 polos e mais três novos projetos de cursos de licenciatura: Física, com 280 vagas distribuídas em 08 polos; Letras, com 550 vagas, em 11 polos e Pedagogia, 550 vagas, em 11 polos, totalizando 1695 vagas. Esses cursos iniciaram em novembro de 2009 e concluíram em 2014, com a formatura de 596 alunos, ou seja, menos de 1/3 dos ingressantes concluíram seus cursos formativos, apontando para os altos índices de evasão.

Esses altos índices de evasão apontam, para nós pesquisadores que, com a implantação do ensino a distância, via consórcio UAB e UESC, não foram superados os problemas relativos a permanência estudantil, o que se acreditava ser culpa do regime presencial de educação. Isso nos leva a questionar a suposta flexibilidade da formação a distância, uma vez que os indicadores não deixam dúvidas de que, com o ensino remoto, não houve a resolução do problema de evasão.

Mesmo após constatado o problema com relação a permanência estudantil, as atividades da UAB via UESC tiveram continuidade, sem que nenhuma medida fosse tomada, a fim de mitigar a evasão nos cursos de ensino a distância. Conforme relatado pela NEaD/UESC, em 2015, iniciaram novas turmas dos cursos de Biologia, Letras, Física e Pedagogia em 9 polos, totalizando 860 vagas, ou seja, a fim de escamotear os altos índices de evasão, optou-se por restringir e diminuir os números de vagas disponíveis, pois na ocasião se chegou a crer que os altos índices de evasão eram um reflexo da enorme quantidade de vagas que havia sido disponibilizada.

Com isso, questionamos a lógica adotada pela NEaD, de que para driblar o problema com a evasão, o caminho mais adequado seria reduzir o coeficiente de vagas disponíveis, uma vez que a seleção se tornaria mais criteriosa e os supostos interessados teriam mais comprometimento em assumir uma vaga. Na imagem seguinte é possível ver a cerimônia da conclusão de curso dos ingressantes de 2015, ocorrida em 2019, onde das 860 vagas disponibilizadas, 377 havia concluído o ensino.

Figura 5: Cerimônia de colação de grau das turmas de EaD da UESC via parceria com a UAB:

Fonte: NEaD/UESC, 2021.

Com isso pudemos fazer novos questionamentos, pois se de fato houve uma diminuição na proporcionalidade de vagas ofertadas e concluintes, sendo que na primeira turma a evasão era de mais de 2/3, com a segunda turma a evasão ainda era relativamente alta, superando a monta de 50%.

Ainda de acordo com a NEaD/UESC, novas ofertas iniciaram em 2017, com a oferta de novo curso: Licenciatura em Matemática EaD. Para os cursos de Biologia, Física, Letras e Pedagogia foi aberta uma turma e para o curso de Matemática, 3 turmas. O total de vagas foi de 275 nos polos de Ilhéus, Itabuna, Ibicuí, Itapetinga e Teixeira de Freitas.

O último vestibular foi lançado em 2019 para início de novas turmas para os cursos de Biologia, Letras, Matemática e Pedagogia nos polos de: Amargosa, Brumado, Ibicuí, Ibotirama, Ilhéus, Itabuna, Itamaraju, Itapetinga, Jequié, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista, totalizando 700 vagas. Na tabela a seguir é possível observarmos a quantidade de vagas ao longo dos anos de 2009 e 2019.

Figura 6: Relação do quantitativo de vagas da UAB em parceria com a UESC com base na distribuição dos cursos:

Turma	Curso	Total de matriculados 1º semestres	Total de matriculados 8º semestres	Formados	Nº de polos
2009	Biologia	309	161	70	9
	Física	357	105	45	8
	Letras	514	320	135	11
	Pedagogia	496	373	346	11
	TOTAL	**1576**	**959**	**596**	**16**
2015	Biologia	106	45	29	3
	Física	60	25	12	3
	Letras	332	180	139	7
	Pedagogia	322	245	196	5
	TOTAL	**820**	**495**	**377**	**9**
2017	Biologia	35	(4º sem) 15	---	1
	Física	26	(4º sem) 18	---	1
	Letras	49	(4º sem) 34	---	1
	Matemática	103	(4º sem) 62	---	3
	Pedagogia	48	(4º sem) 47	---	1
	TOTAL	**261**	**176**	**---**	**5**

Vestibular 2019	Biologia	180	---	---	6
	Letras	190	---	---	6
	Matemática	180	---	---	6
	Pedagogia	150	---	---	5
	TOTAL	**700**	**---**	**---**	**11**

Fonte: NEaD/UESC, 2021.

Segundo Matos (2013), o programa UAB previa, em sua gênese, atender a demanda social por formação profissional, ou seja, o atendimento de pessoas da comunidade do entorno dos polos, que não possuíam formação superior e que estivessem excluídos das oportunidades de formação superior devido à inexistência de oferta dos cursos em suas regiões ou por conta do modelo de educação presencial, que requeria investimentos com deslocamento, alimentação, custeio dos materiais e/ou hospedagens nas localizados onde as unidades presenciais estavam instaladas.

O que observamos foi que, ao longo dos anos de 2009 e 2019, o total de docentes formados pelo consórcio UAB e UESC era de 973, segundo dados do NEaD. Esse número demonstra a fragilidade de uma política pública que em seu bojo se apresenta como responsável por promover a democratização do acesso ao ensino superior e responsável por promover a diminuição das desigualdades sociais, uma vez que, os dados apontam para um alto índice de evasão, em meio a uma população estima em mais de 15 milhões de habitantes.

Contudo, existe uma disparidade entre o ensino superior e a especialização. De acordo com o NEaD, no que diz respeito aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade EaD, no primeiro semestre de 2014 iniciou-se as primeiras turmas dos cursos do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP): gestão pública, gestão pública municipal e gestão em saúde. Sendo que foram disponibilizadas um total de 350 vagas, oferecidas nos polos de: Ilhéus, Itabuna e Itamaraju; tendo concluído um total de 124 alunos. Uma segunda oferta ocorreu em 2017, com 315 vagas distribuídas nos polos de Ilhéus, Itabuna e Teixeira de Freitas. A oferta dos cursos finalizou no início de 2019 com 183 concluintes.

Diferente do que se observou com relação ao ensino de graduação, na pós-graduação, ocorreu uma diminuição nos índices de evasão, o que acreditamos estar diretamente ligado ao nível de ensino, pois como informado pelo MEC, em seu Censo publicado em 2019, a evasão neste ciclo de ensino é substancialmente inferior ao que é

observado em todos os outros estágios do percurso formativo. Ainda segundo o NEaD, existem os seguintes cursos de especialização Lato Sensu aprovados na CAPES: Estudos do Atlântico e da Diáspora Africana, Ensino de Filosofia, Ensino de Sociologia, Ensino de Matemática, Formação de Consultores, Contabilidade Gerencial e Administração Financeira, Educação e Tecnologias e Educação Infantil, cujo objetivo é expandir a oferta de pós-graduação no Estado, ao mesmo tempo que abordam temas e áreas de extremo relevo, cujos impactos sociais serão sentidos a longo prazo.

Figura 7: Coeficiente de concluintes do PNAP EaD/UESC:

Turma	Curso	Total de matriculados 1° semestres	Matriculados em TCC	Concluintes	N° de polos
2014	Gestão pública	97	50	35	2
	Gestão pública municipal	99	43	43	2
	Gestão em saúde	152	58	46	3
	TOTAL	**348**	**151**	**124**	**3**
2017	Gestão pública	156	106	93	3
	Gestão pública municipal	99	65	56	2
	Gestão em saúde	80	36	34	1
	TOTAL	**335**	**207**	**183**	**3**

Fonte: NEaD/UESC, 2021.

Para Matos (2013), o que se pode depreender a partir da implementação da UAB na Bahia é que, para além de ser uma política de democratização do acesso ao ensino superior, o seu percurso de estruturação contou com a união e o esforço coletivo de atores que, costumeiramente, executavam ações isoladas de formação, em menor grau e de pequeno alcance.

> O formato de consórcio estabelecido para a UAB merece destaque devido à possibilidade de se construírem projetos de curso coletivos e num regime de cooperação, o que leva ao fortalecimento da política implementada, considerando que este representará, certamente, os anseios de uma coletividade representada por cada instituição participante. No caso da UAB, estas contribuições se deram através de instrumentos como o Consórcio Bahia, os Seminários de Formação de Professores, o Fórum de Apoio à Formação Docente e as diversas reuniões de trabalho realizadas durante o processo. (MATOS, 2013, p. 10).

Em contrapartida, argumentamos que, a partir dos dados coligidos, não observamos mudança substancial no processo de democratização do acesso, pois o número de contemplados e os altos índices de evasão demonstram a fragilidade dessa política pública em atender e combater os problemas sociais, historicamente localizados, como, a exclusão de um enorme extrato social ao ensino superior. De acordo com Fabiano Cunha dos Santos (2011, p. 5)

> A evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas tem sido objeto de trabalhos e pesquisas educacionais. Sobre o tema, cabe ressaltar que se trata de problema internacional e afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam e não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Mesmo sendo um entusiasta do ensino a distância, ao advogar que esta modalidade de ensino não afeta diretamente a qualidade da educação formativa que é ofertado, o pesquisador apontou que, a ausência de dados seguros e sistematicamente disponíveis, impossibilita diagnosticar e atacar os problemas impostos pelo EaD, via UAB, em consórcio com as IES. Desse modo, é impossível falar em democratizando, sem considerarmos a permanência como sendo um dos principais indicadores do acesso, pois, somente os coeficientes de vagas disponíveis e total de matriculados, mascaram uma triste realidade, a saber, o descaso do poder público com a vida formativa da população.

Conforme foi deferido no edital de abertura de vagas, a UAB oferece hoje, somente na UESC, um total de 2160 vagas, divididas entre: 1512 para graduação e 648 para especialização; todas voltadas a área da educação.

O que percebemos com a trajetória do ensino a distância, por meio do consórcio UAB e UESC foi de que, ainda são tímidas as ações que buscam atender a população baiana, cujos problemas sociais impactam pesadamente na vida da classe trabalhadora.

Neste sentido, devemos problematizar, sobremaneira, a narrativa de que a UAB tem promovido a democratização do acesso ao ensino superior, especialmente nas localidades de pequeno porte, onde o processo formativo ainda é escasso ou inexistente, dando margem para que o sistema privado estenda suas atividades.

De acordo com o NEaD, no sentido de apoiar e normatizar a EaD na UESC, em 2012 foi aprovada resolução 043/2012 do CONSEPE que regulamenta a organização e a

oferta de cursos EaD na UESC, ação que foi desenvolvida quase uma década após o credenciamento da instituição. Essa demora, contudo, foi justificada como sendo um estágio preparatório, onde os problemas deviam ser identificados e superados. Contudo, o que observamos a partir da análise crítica foi que, as ações desenvolvidas, de fato não conseguiram superar alguns problemas, como, por exemplo, a permanência estudantil, em meio das diversas crises socioeconômicas que enfrentamos, que cada vez mais impõe a classe trabalhadora se adaptar aos desmandos do mercado financeiro.

Assim sendo, o NEaD argumenta que diversas ações específicas foram desenvolvidas visando o fortalecimento e a garantia da consolidação do plano de EaD, "focando na excelência acadêmica", "na qualificação técnico-pedagógica de recursos humanos", "na consolidação do planejamento operacional de demandas por infraestrutura", "na consolidação dos projetos pedagógicos dos cursos e programas" e "no constante planejamento de oferta e de sistema de avaliação". Porém, essas ações não são detalhadas e o que resta é margem para questionarmos a eficácia da política volta à democratização e melhoria da qualidade da formação docente.

De fato, o Núcleo EaD, ao longo dos últimos anos, participou de diversos editais do governo federal e estabeleceu parceria com diversos municípios, buscando difundir a EaD na instituição e na comunidade em geral ou na intenção de atualizar/aprimorar sua infraestrutura. Em 2010, por exemplo, participou de edital da CAPES com a proposta de equipar suas instalações, com vista a ampliar os ambientes de EaD, para curso presencial da UESC e a fim de modernizar suas unidades.

O NEaD informou ainda que:

> Foram ofertados diversos cursos para a comunidade da UESC e um Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos presenciais foi instalado e ficou em uso durante alguns semestres. Atualmente, alguns docentes da UESC, no auxílio aos seus cursos presenciais, estão trabalhando com o *Google Classroom*, por satisfazer as suas necessidades. Ambos, *Moodle* e *Google Classroom*, estão disponíveis de forma gratuita. (NEaD, 2021).

Além disso, o NEaD/UESC foi contemplado em outros editais, a saber: em 2010 para compras de material permanente como notebook, projetor, microscópio e outros; em 2013 equipamentos como notebooks, telas de projeção, microfones e outros foram adquiridos; em 2014 livros e equipamentos foram adquiridos mediante convênio com a CAPES.

Notamos um forte compromisso do NEaD em divulgar as ações da UAB na Bahia, com o intuito de defesa do programa e sua promoção. Entretanto, sentimos falta de informações que nos permitissem compreender melhor as condições de trabalho, as condições dos espaços onde os cursos são ofertados e o engajamento dos municípios em promover a educação superior.

5 CONSIDERAÇOES FINAIS

O objetivo deste estudo foi examinar o processo de interiorização da educação superior na Bahia, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em observação ao cenário político, econômico e sociocultural brasileiro nos últimos anos. Percebemos que, de fato, a UAB promoveu a interiorização do ensino superior, especialmente na formação de professores destinados a atuarem na educação básica, porém, a "democratização" do acesso ao ensino e a ampliação do número de professores não trouxe consigo mudanças profundas no cenário social, exemplo disso é constatado a partir dos altos índices de evasão, a exemplo do que ocorreu na trajetória do programa UAB na UESC.

Dentre os principais atributos observados no modelo de EaD, via UAB, constamos a massificação da formação e o afastamento dos agentes envolvidos no processo formativo, sobretudo tendo por base o modelo de educação remota. Consoante com Saviani, só conseguiremos atingir uma educação de qualidade no momento em que coletivamente edificarmos em bases sólidas da carreira docente, com professores bem formados, bem remunerados e engajados em promover uma efetiva transformação da sociedade.

Ao apresentarmos o cenário histórico brasileiro, vimos que a educação, em especial, a formação de professores encontra-se atrelada aos interesses do Estado e do mercado, em transformar em mercadoria a educação, seus recursos e seus agentes (aqui tratamos dos professores, mas poderíamos alargar essa consideração para os demais profissionais que atuam na educação básica). O uso de tecnologias da comunicação, longe de proporcionar uma diminuição dos recursos investidos (gastos), proporcionou o desvio de recursos e a persistência dos laços clientelares entre Estados, municípios e seus "parceiros" do sistema privado. Percebemos também que o ensino a distância no Brasil, via UAB, encontrou franco crescimento desde os idos de 2004/2005, quando respectivamente foi criado o Programa UAB, instituído suas bases legais.

Com base nas experiências históricas, especialmente aquelas vivenciadas nos últimos dois anos, em decorrência da crise sanitária global, desencadeada pela Covid-19, pudemos experienciar de forma massificada o ensino a distância. O Ensino à

Distância carrega consigo especificidades que é própria de sua modalidade, pois pressupõe que os sujeitos (usuários) tenham acesso aos dispositivos digitais e habilidades específicas para seu uso. Tendo em vista o cenário brasileiro, essa não é a realidade, pois nem o acesso é democratizado, quanto não é a educação de base que proporcione um uso racional dos meios de comunicação, como o acesso aos dados são limitados para uma maioria esmagadora da população. Advogamos que a transformação do atual cenário deve ser acompanhando por mudanças estruturais na própria organização da sociedade, garantindo uma administração pública democrática, a distribuição justa e equânime dos recursos arrecadados a partir dos impostos e a fiscalização na aplicação desses recursos de forma transparente.

Encontramos ainda dificuldade para acessar informações sobre o Programa por não fornecer dados sistêmicos, além daqueles que se referem aos indicadores de quantidade, disponibilidade, matrículas, localidades onde os polos atuam, evasão, carecendo de outras informações quanto aos seus usuários, o que nos permitiria compreender melhor as condições de acesso aos recursos tecnológicos que lhes permitem acompanhar as aulas síncronas ou as atividades assíncronas; a familiaridade com o universo digital; o acesso democrático aos dados de acesso, indispensáveis para acompanhar os encontros ou realizar as tarefas extraclasse, as condições de vida e trabalho, e uma série de outas informações, indispensáveis na análise acerca de uma política pública.

Com o exame de alguns dados oficiais, produzidos a partir de órgão governamentais, observamos o aumento pela busca do ensino a distância, especialmente no sistema privado. Por meio da análise crítica, vimos que os cursos de maior prestígio social ficaram de fora do sistema UAB, enquanto que a "democratização" do acesso ao ensino superior tem se concentrado na oferta de cursos de formação de professores da rede básica.

Acreditamos que o Programa UAB, diferente de promover uma verdadeira "democratização" e "interiorização" da educação superior no Brasil, especificamente, na Bahia, tem funcionado como um dispositivo de poder, utilizado pelo Estado para transmitir a ideia de que os problemas históricos da ausência e qualificação dos profissionais foram de fatos superados. Enquanto um dispositivo de poder, operacionalizado pelas elites políticas, associadas aos interesses das elites "intelectual"

e econômica, o ensino a distância acelerou o processo de desvalorização do trabalho, em todos os seus níveis, uma vez que – desde os tutores que compõe a equipe quanto os próprios professores que são ali formados, mesmo que nos discursos de muitos desses últimos apareça a ideia de "melhor colocação profissional", "sucesso" e "realização" – a ênfase na formação docente, demonstrou um desinteresse do Estado em promover outras medidas de permanência desses usuários no ensino profissional.

Nos afastando de uma interpretação superficial de como a educação a distância se apresenta em sua modelagem jurídica, ou seja, de sua aparência enquanto uma política de democratização e interiorização do ensino superior, apreendemos sua essência e percebemos o jogo de interesse entre as forças internas e externas. Como é sabido, o uso das tecnologias necessárias para o ensino a distância, para além do fetichismo social pelo qual se passa as TICs, carrega interesses de um mercado que produz esses dispositivos ou sistemas e que demanda de um mercado consumidor, neste caso as prefeituras municipais e os governos estaduais e federais.

Advertimos que não somos contrárias ao uso das tecnologias da informação na educação, o que nos opomos é com relação ao seu exclusivismo endossado no discurso do EaD, enquanto um modelo pedagógico e a centralização no modelo de formação docente a distância. Em contrapartida esperamos um engajamento social, sobretudo dos professores, em lutar para que o Estado promova a criação de políticas públicas que democratizam o acesso ao ensino público, em regime presencial, com a equidade do acesso aos recursos tecnológicos e os dados de acesso, minimizando as desigualdades sociais. E que outras medidas sejam agregadas as potencialidades do ensino a distância, sem com isso impactar na qualidade do ensino presencial e no compromisso do Estado em garantir o direito à educação justa, democrática e crítica. Desse modo, amparadas pelo Materialismo Histórico-Dialético, não podemos esperar do Estado, entendido enquanto uma estrutura de dominação e poder, que reformas sejam adotadas ao ponto de superar as desigualdades sociais, esta só será alcançada a partir do enfrentamento permanente, que seja capaz de alterar suas próprias estruturas, na qual a educação seja considerada como principal fonte de democratização.

Portanto, assumimos que encaramos o uso das tecnologias da informação enquanto elementos essenciais para o processo de educação, todavia, somente enquanto recurso e não enquanto modelo de educação, onde o professor/formador é somente um

mediador que auxilia os educandos/formandos em utilizarem os recursos tecnológicos; de forma semelhante ao que ocorreu com relação ao livro didático, a partir da ideia de que ao invés de ensinar cabia o professor instrumentalizar o uso do material didático, perdendo em si o protagonismo enquanto agente transformador.

Concordamos com Saviani ao afirmar que, os problemas sociais dos quais estamos imersos, como saúde, segurança pública e pobreza só serão superados a partir do momento em que estabelecermos a educação como a alavanca de transformação. Para isso torna-se necessário não nos perdermos em metas irreais e efêmeras e lutarmos pela criação de políticas públicas que resistam as mudanças de governo, e que rompa com a lógica da educação enquanto uma mercadoria, impulsionada pelo mercado e endossada pelo Estado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. "Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária". **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, 2015, p. 67-81. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756337008/html/. Acessado 04 de fev. de 2022.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BEZERRA, Siméia Oliveira Nunes; LIMA, Iracema Oliveira. "As reformas do ensino superior brasileiro sob a égide dos ditames econômicos". **Anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, 2019.

BRASIL. Senado Federal. "Pandemia acentua o déficit educacional e exige ações do poder público". Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico. Acessado 14 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília: Gov. BR, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265. Acessado 08 de Abr. de 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado 03 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado 04 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.800, de 08 de julho de 2006**. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado 04 de fev. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acessado em 04 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia. Acessado em 30 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EAD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/07022022_Edital_1629622_SEI_CAPES___1628391___Edital_9.22_uab.pdf. Acessado 14 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **UAB oferece mais de 130 mil vagas**. Brasília: Assessoria de Comunicação Social do MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/04/uab-oferece-mais-de-130-mil-vagas. Acessado em 14 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Polos UAB**. Brasília: Assessoria de Comunicação Social do MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/mais-sobre-o-sistema-uab/polos-uab. Acessado em 14 de abr. de 2022.

BRASIL. "Ministro da educação defende que universidade deveria ser 'para poucos'". **G1 – Globo**, 10 de Ago. de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtmlç. Acessado 04 de fev. de 2022.

BRASIL. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**: Expansão EAD IES Públicas. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2021.

BRESCIANI, Eduardo. "Bolsonaro defende educação a distância desde o ensino fundamental". **O Globo**, Rio de Janeiro, 07/08/2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843. Acessado em 03 de fev. de 2022.

BRZEZINSKI, Iria. "Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos?". In: BRZEZINSKI, Iria

(Org). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CARVALHO, Bruna. **Ensino a distância**: limites e possibilidades na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115833. Acessado 09. de set. de 2021.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades estaduais brasileiras**: assimetrias institucionais, expansão e financiamento. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2018.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. "A educação a distância (EaD) e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid 19". **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.

COSTA, Danilo de Melo; SILVA, Cláudio Heleno Pinta da; VECCHIA, Daniela Costa. "Democratização da educação superior no Brasil: uma análise crítica da Universidade Aberta do Brasil". **Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131674/2014-116.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado 04 de fev. de 2022.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilton Costa. "Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia". **Revista Thema**, v. 18, 2020, p. 124-135.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil**: implementação e previsões. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Brasília: UnB, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/3360. Acessado 08 de Abr. de 2022.

DEL LAROVERE, Andrea; LYRIO, Eduardo Felicíssimo; LOPES, Teina Nascimento. "Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a educação como estratégia para a transformação social". **Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Profesores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Franca, 2018.

FARIA, Denilda Caetano; SILVA, Moisés Gregório da Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. "Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB". **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, n. 32, v. 3, 2021, p. 851–870, 2016.

FOLTRAN, Elenice Parise. **A política de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2019. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2854. Acessado em 30 de set. de 2021.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. "Prouni, UAB e o processo de exclusão social no brasil: descontinuidade ou continuidade?". **Anais do III Seminário de Educação a distância**, Brasília, 2020.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio". In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35.

GOMES, Manoel Messias *et al*. "Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas". **Educação Pública**, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas. Acessado 04 de fev. de 2022.

HADDAD Cristhyane Ramos, Pereira, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, 2013.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Política Social) – PPGPS. Brasília: UnB, 2007.

KER, João. "Os ataques de Weintraub às universidades da 'balbúrdia'". **Terra**, 19 de fev. de 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html. Acessado 04 de fev. de 2022.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes; ARAÚJO, Naelly Carla Medeiros. “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): análise da expansão da educação superior à distância em instituições públicas no Brasil”. **6ª Conferência FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Campinas: 6ª Conferência FORGES, 2016.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de Professores em nível Superior**: A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128910. Acessado 09 de nov. de 2021.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. “A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma”. In.: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; BEZERRA NETO, Luiz; ALVES, Jackeline Silva. “Trajetória da pedagogia histórico-crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 136-148, 2019.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. “Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia”. **Universidade e Sociedade**, n. 67, Ano XXXI, P. 50-61, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORALES, Juliana. “Ministro da Educação diz que universidade deve ser ‘para pouco’”. **Revista Abril**, 10 de Ago. de 2021. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/ministro-da-educacao-diz-que-universidade-deve-ser-para-poucos/. Acessado 04 de fev. de 2022.

MICHELON, Tatiane; LIRA, Luiz Alberto Rocha da; RAZUCK, Fernando Barcellos. “O sistema Universidade Aberta do Brasil: um estudo preliminar sobre a identificação

dos fatores críticos da gestão integrada". **Revista Em Rede – Revista de Educação a distância**, v. 3, n. 2, p. 213-226, 2016.
MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. "Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil". In.: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativas. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 459-474.
NOBRE, Ana; MOURAZ, Ana. "Reflexões sobre o efeito da pandemia na aprendizagem digital". **Revista Dialogia**, n. 36, 2020, p. 367-381.
OLIVEIRA, Tereza Cristina de Araújo. **Educação a distância e formação de professores**: impactos na escola de educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). João Pessoa: UFPB, 2014.
PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PASQUALINI, Juliana Campregher. "Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento". In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 41-68.
PAULINI, Paulo Eduardo. **O programa Universidade Aberta do Brasil como instrumento de democratização do ensino superior**. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Administração. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2018.
RAMALHO, Marcela Pires; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. "Primeiras impressões sobre a pedagogia histórico-crítica: sua importância para a formação docente inicial". **Anais XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015.
ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e. "Apresentação: reflexões sobre a expansão da universidade pública e do ensino superior no Brasil". In.: ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e. **Políticas pública para educação superior**. São Paulo: Xamã, 2014, p. 7-11.
SANTOS, Cláudio Wilson dos Santos; MORORÓ, Leila Pio. "O desenvolvimento das Licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente". **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019.
SANTOS NETO, ARTUR Bispo dos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. "Ensino a distância (EaD)". **Universidade e Sociedade**, n. 67, Ano XXXI, P. 22-35, 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. Tese (Doutorando em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2008.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. A formação de professores na perspectiva histórico-crítica. **Anais do X Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2011, p. 5052-5065.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. "Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?". **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. "Marxismo e pedagogia". In: **Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM)**. Salvador: EBEM, 2007b.

_____. **A Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acessado em 06 de jan. de 2022.

_____. "O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural". **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, 2015, p. 26-43. Disponível em: https://1library.org/article/pedagogia-hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica-fundamentos-te%C3%B3ricos-e-metodol%C3%B3gicos.nzwmpmgq. Acessado 02 de fev. de 2022.

_____. "Educação na pandemia: a "falácia" do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, Ano XXXI, P. 36-49, 2021.

_____. "A Pedagogia Histórico-Crítica". **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

_____. "Origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica". **Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, Campinas, p. 1-16, 2012.

SEGENRECH, Stella Cecília Duarte. “ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, 2016, p. 205–222, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643415. Acessado em: 12 de abr. de 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos”. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005, p. 427-446.

SILVA, Marco Antônio. “A fetichização do livro didático no Brasil”. **Revista Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012, p. 803-8012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt. Acessado em 04 de abr. de 2022.

SILVA, Rosineide da; VILELA, Tânia Jucileide Vieira. “Expansão da educação superior à distância: a questão da institucionalização”. **Horizontes - Revista De Educação**, n. 7, v. 14, 2019, p. 80–90.

SILVA, Jussara Borges da. **A política Nacional de formação de professores no território de identidade de Vitória da Conquista/Ba**: o processo de regulamentação da educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED. Vitória da Conquista: UESB, 2015.

SOUSA, Andréia Quintanilha. “Universidade Aberta do Brasil: pontos para reflexão”. In.: ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e. **Políticas pública para educação superior**. São Paulo: Xamã, 2014.

_____. “Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, 2012.

SOUSA, Waleska Dayse Dias de; LOPES, Sonia Maria Gomes. “Pedagogia Histórico-crítica no contexto das ideias pedagógicas brasileiras: possibilidades de novas teorias”. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, 2015.

TANURI, Leonor Maria. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000, p. 61-88. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acessado em 04 de jan. de 2022.

TOLEDO, Cesar de Alencar Arnaut de; GIMENEZ, José Carlos. “Educação e pesquisa: Fontes e documentos”. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs.). **A pesquisa e a preservação de fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009, p. 109-125.

VIEIRA, Mariana Novais. “A nova configuração do trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil”. **Revista Trabalho Necessário**, n. 15, v. 26, 2018, p. 51-77. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9626. Acessado em 30 de nov. de 2021.

WUNSCH, Laura. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil como Política de Expansão do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_f5571db3049b732d39627f77d6f2d326**.** Acessado em 12 de dez. de 2021.

ANEXOS

1. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

DECRETA:

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

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

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos

e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 9.6.2006.

2. Marcos regulatório do Ensino a distância no Brasil

Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996 (BRASIL, 1996)
Art.80: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". Esclarece que a EAD pode ser ofertada em todos os níveis, sendo necessário que as instituições sejam credenciadas pela União. Art. 32, parágrafo quarto, sobre os limites da oferta da EAD no ensino fundamental: "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" Art. 47, parágrafo terceiro: não obrigatoriedade de frequência na EAD: "É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância. " Artigo 80 foi regulamentado pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a)
Art. 1º: "Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos". Qualquer instituição que não aceite diplomas de alunos de graduação de cursos na modalidade a distância, ofertada por instituições devidamente credenciadas, está cometendo ilegalidade. Art. 2º: "A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados". Art. 4º: "As atividades presenciais [...] serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais". Artigo 11, § 2º: "É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância". **Sobre o credenciamento automático**: Art. 12: "As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e

distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional". **Avaliação na sede**: Art. 13: "Os processos de credenciamento e recredenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação in loco na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso". **Autonomia**: Art. 16: "A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional".
Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016)
Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância
Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b)
Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Art. 8º: § 1º "A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES, após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC".
Polos de Educação a Distância

Resolução nº 01, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016), define polo como uma unidade acadêmica e operacional descentralizada. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017** (BRASIL, 2017a) Art. 4º: "As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais". **Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017** (BRASIL, 2017b) Art. 11. "O polo EAD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente: I – salas de aula ou auditório; II – laboratório de informática; III – laboratórios específicos presenciais ou virtuais; IV – sala de tutoria; V – ambiente para apoio técnico-administrativo; VI – acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar; VII – recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC; e VIII – organização dos conteúdos digitais".
Polos Universidade Aberta do Brasil
"O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EAD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. O polo UAB é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior" (CAPES, 2018). O polo UAB pode ser efetivo, quando a responsável mantenedora pela infraestrutura for um governo estadual ou municipal e pode ser um polo associado, quando a responsável mantenedora for uma IES integrante do Sistema UAB. Quando o polo é associado, geralmente localiza-se em um campus de uma IES. As composições gerais, de infraestrutura e recursos humanos são apresentadas no site da própria UAB (CAPES, 2018).

Fonte: Panorama da EAD no Brasil, CGEE, 2020.

3. Plano Nacional de Educação 2014-2024

LEI N° 13.005/2014

- LEI N° 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no

País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caputdo art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de

atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

4. Distribuição dos polos da UAB pelo Brasil (2022)

ACS
Assessoria de Comunicação Social

Ministérioda Educação

Distribuição nacional dos 555 pólos da Universidade Aberta do Brasil

Hoje, a Universidade Aberta do Brasil tem 555 pólos (fases um e dois) nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes pólos, 288 são da primeira etapa (todos em atividade) e 267 da segunda fase (em implantação).

Os 555 pólos estão divididos por regiões e por estados:

Região Norte - Tem 85 pólos assim distribuidos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12).

Região Nordeste - 176 pólos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22).

Região Centro-Oeste - 45 pólos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14).

Região Sul - 97 pólos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430).

Região Sudeste - 152 pólos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).

Esplanada dos Ministérios, bloco L, 9º andar, sala 903. CEP 70047-900, Brasília, DFTelefones: (061) 2104-8294; 2104-8133. Fax: (0**61) 2104-9195**

E-mail: imprensa@mec.gov.br