

Política de Formação Docente: a Universidade Aberta do Brasil e a Formação Inicial e Continuada Docente para a Educação de Jovens e Adultos

Márcia Alves de Carvalho Machado¹, Ada Augusta Celestino Bezerra², Luciano Matos Nobre³, Kátia Maria Limeira Santos⁴, Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva⁵

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. mac_machado@hotmail.com

² Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. adaaugustaeduc@gmail.com

³ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. nobre_matos_luciano@yahoo.com.br

⁴ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. kmlsantos@gmail.com

⁵ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Brasil. soanemenezes@hotmail.com

Resumo. O artigo tem como objeto de estudo a política de formação e valorização docente Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando agregar análises aos estudos de Gatti et al (2011), Carvalho & Pimenta (2010) e Brzezinski (2014). Traz o foco na formação de educadores de jovens e adultos, via perspectiva da sociologia crítica. Trata de pesquisa teórico-empírica que constata a fragmentação e a oferta desordenada de cursos de formação inicial e continuada, que apenas em cerca de 10% os contempla a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de educação básica. Conclui pela necessidade de acompanhamento do Estado e da sociedade civil e de novas pesquisas voltadas para a eficácia e efetividade da UAB.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política de Formação Docente. Universidade Aberta do Brasil.

Teacher Training Policy: the Open University of Brazil and Initial and Continuing Teacher Education For Youth and Adult Education

Abstract. The article has as object of study the formation of policy and teacher appreciation Open University of Brazil (UAB), in order to add analysis to study Gatti et al (2011), Carvalho & Pepper (2010) and Brzezinski (2014). Brings focus on the training of youth and adult educators, through the perspective of critical sociology. This theoretical and empirical research that finds fragmentation and disorderly offer initial and continuing education courses, which only about 10 % beholds the Youth and Adult Education as a basic mode of education. It concludes with the need to monitor the state and civil society and new research for the efficiency and effectiveness of the UAB.

Keywords: Education of Youth and Adults. Teacher Training Policy. Open University of Brazil.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Ciências Contábeis da Faculdade Sergipana. Integra o Projeto de Pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento, intitulado Brasil, Portugal e Inglaterra: circulação de impressos protestantes e outros impressos durante a segunda metade dos Oitocentos (Edital MCT/CNPq 02/2009, pelo Edital Universal CNPq 14/201. Pesquisadora voluntária do Programa Observatório da Educação da CAPES/INEP pelo Projeto TRANSEJA2/Unit. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

² Pós-Doutora Sênior em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas-RJ. Pedagoga, Professora do Mestrado em Educação do PPED-UNIT e do Curso de Pedagogia da UNIT Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Coordenadora do Observatório de Educação da UNIT/CAPES. Coordenadora Local do Doutorado, em Exercício, DINTER/PUCRS/UNIT.

³ Doutorando em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Bolsista FAPITEC/SE/GECEs/GPGFOP/CNPq-Unit.

⁴ Pedagoga, Mestranda em Educação UNIT. Membro do GPGFOP. kmlsantos@gmail.com

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. - soanemenezes@hotmail.com.

1 Introdução

Desde a década de 1930 que a educação foi progressivamente considerada de competência dos poderes públicos, sendo proclamada como um direito de todos os cidadãos na Carta Magna de 1934, na qual os Estados passaram a ser responsáveis por sua organização e diretrizes. As políticas educacionais no país sempre mantiveram estreita relação com as reformas e os modelos políticos, econômicos e sociais empreendidos a cada governo, razão pela qual, embora tenham em comum o mesmo discurso que incorpora a educação na perspectiva de um importante elemento para o desenvolvimento, diferenciam-se em cada modelo político e econômico. Sobressai-se, como traço comum à maioria das reformas, o vínculo que se estabelece da educação das massas com a preparação para o trabalho, não no sentido desse como princípio educativo, mas em detrimento de um processo reconhecidamente de prática social na perspectiva histórico-crítica de socialização da cultura, emancipação e felicidade humanas, assentado na qualidade necessária para a plena realização humana.

Mesmo sob o viés comum do desenvolvimento, as diversas ideologias que atravessaram as formulações das políticas públicas no país, foram e são marcadas por descontinuidades, avanços e retrocessos. A verdade é que o Brasil tem cristalizado inúmeros problemas, também na área educacional, como é o caso do analfabetismo absoluto e funcional, da evasão/exclusão dos alunos do sistema educacional, da desvalorização docente e do baixo nível de escolaridade da população.

Importa investigar a trajetória das políticas públicas de formação docente no Brasil, considerando as reformas de Estado ocorridas no país e que influenciaram as políticas educacionais, e refletir sobre os desafios da formação do professor, em especial, de jovens e adultos na perspectiva da superação da exclusão social e da efetiva política de educação inclusiva. Urge pensar as políticas docentes como transversais às políticas educacionais em sua totalidade, alcançando, portanto, desde aquelas voltadas à Educação Básica às que contemplam a Educação Superior, assim como a Educação Profissional. O pressuposto é a indissociabilidade das políticas de formação e valorização docente de qualquer política pública educacional.

O objetivo deste estudo é destacar como objeto de estudo a política de formação docente no âmbito federal, denominada Universidade Aberta do Brasil (UAB), apontada por Gatti et al (2011), aqui com foco específico na promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, partiu-se da atualização dos dados obtidos em Gatti et al (2011) sobre a oferta dos cursos oferecidos em 2014 para as formações voltadas para EJA, via acesso aos meios de divulgação do Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial, nos seus portais. Paralelamente, foi feita a análise de outros estudos que buscaram compreender os programas federais de formação inicial e continuada de professores, de modo a agregar novas informações à pesquisa citada.

Por sua natureza, trata-se de uma pesquisa exploratória, com utilização dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Adota a abordagem qualitativa para análise das informações, numa perspectiva sociológica crítica que, conforme Afonso (2001b), não se limita à desconstrução analítica das políticas educativas ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam e assume em simultâneo um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a prática científica e a politicidade inerente a toda a ação humana.

2 Formação Docente para EJA: a UAB

Na pesquisa de Gatti e colaboradores (2011) a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é apontada como uma das mais importantes medidas dos recentes governos brasileiros para promoção da formação inicial e continuada docente. A institucionalização da formação superior de docentes a distância, concebida sob a forma de educação continuada que utiliza essa nova tecnologia, teve impulso na UAB, por meio do Programa Pró-Licenciatura (Freitas, 2007 apud Gatti et al, 2011, p. 51).

Criada pelo Decreto nº 5.800/2006, teve como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação à distância (EaD). Configura-se como um sistema integrado por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que oferecem cursos, preferencialmente, para segmentos da população que têm dificuldade de acesso a este nível de ensino, sendo prioridade o atendimento dos professores da Educação Básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para oferta dos cursos essa proposta estabelece “[...] um tripé com as secretarias dos Estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras.” (Gatti et al, 2011, p. 50). Através desse sistema, o governo proclamou a ampliação da colaboração entre a União e os demais entes federados, estimulando o desenvolvimento de centros de formação permanente, localizados prioritariamente no interior do país, financiados pelos Estados da federação.

Atualmente, a UAB oferece cursos de bacharelado, tecnólogo, licenciatura e especializações, voltados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica da rede pública e para o público em geral. Oferta também cursos do programa Mídias na Educação, que objetivam a formação continuada voltada ao uso pedagógico na educação a distância em tecnologias da informação e da comunicação, sendo esses cursos de extensão de 160 horas para professores que não possuem nível superior completo, e especialização *lato sensu* de no mínimo 360 horas para professores já graduados, destinada ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Também integram sua proposta: o curso de graduação em Biblioteconomia, destinado à formação de quadros de apoio para o próprio sistema UAB e os cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) de graduação - bacharelado e pós-graduação *lato sensu*, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público nas especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (UAB, 2014).

Em relação à oferta de cursos para formação continuada em Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa de Gatti e colaboradores (2011) evidencia que ficou limitada a cursos de Aperfeiçoamento⁶, inseridos nos cursos de Diversidade, conforme Quadro 1, a seguir. Dos 179 cursos ofertados de Aperfeiçoamento, que representavam 25,9% da participação no total de cursos de formação de professores, 163 eram de Diversidade e desses 19 eram na EJA. Verifica-se que embora a EJA tenha sido reconhecida como uma modalidade da Educação Básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, quase uma década depois a participação de cursos dessa modalidade no total dos cursos de formação de professores ainda é ínfima, com apenas uma participação de 2,8% no total. O contexto atual reclama educação continuada na área da EJA como pós-graduação *lato sensu* (Especialização); por serem mais extensos, com um mínimo 360 horas,

⁶ Os cursos de aperfeiçoamento, têm no mínimo de 180 horas, e objetivam oportunizar o aprimoramento da formação profissional, sendo oferecidos a portadores de diplomas de formação em nível superior.

ensejam maior profundidade e novas aprendizagens nessa modalidade que requer fundamentos e abordagens pedagógicas específicas do professor, o que certamente contribuiria para elevação da qualidade da educação básica no país.

Quadro 1. Distribuição dos cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, por modalidade e área de conhecimento, quanto à modalidade aperfeiçoamento

MODALIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE	Número de cursos de formação de professores	Participação no total dos cursos de formação de professores	Participação no total dos cursos por modalidade
TOTAL GERAL	690	100%	
LICENCIATURA	299	43,3%	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	8	1,5%	
ESPECIALIZAÇÃO	138	20%	
APERFEIÇOAMENTO	179	25,9%	100%
Áreas do currículo da educação básica	10	1,4%	5,6%
Tecnologia da informação e comunicação	6	0,9%	3,4%
Diversidade	163*	23,6%	91%
<i>Educação para a diversidade</i>	31		
<i>Gênero e diversidade</i>	26		
<i>Educação para as relações étnico-raciais</i>	30		
<i>Educação ambiental</i>	28		
<i>Educação de jovens e adultos</i>	19	2,8%	
<i>Educação em direitos humanos</i>	12		
<i>Educação integral</i>	9		
<i>Educação do campo</i>	2		
EXTENSÃO	66	9,6%	

Fonte: Adaptado de GATTI et al, 2011, p.87-88

*Na fonte utilizada consta uma inconsistência na soma dos cursos de Aperfeiçoamento - Diversidade na ordem de 3,3% do total desses cursos.

A viabilização das políticas educacionais de formação e valorização do magistério implica a responsabilidade do Estado brasileiro; as autoras citam as novas atribuições da CAPES como fator da elevação da responsabilidade pela formação dos profissionais do magistério da educação básica. A alteração da estrutura da CAPES, pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, incluiu nas suas atribuições a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, visando subsidiar as ações do MEC, em regime de colaboração com os entes federados (mediante termos de adesão firmados com IES):

[...] na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino. [...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o

desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (Gatti et al, 2011, p. 51-52).

Diante do elevado número de professores ainda sem nível superior, conforme as autoras, os cursos de Pedagogia, que qualificam os docentes nesse nível, constituem a maior demanda para os cursos de licenciatura, em serviço, oferecidos pelo MEC. Outros problemas são apontados, como docentes já graduados que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, lecionando em disciplinas diferentes de sua formação e a necessidade de maior demanda por cursos de licenciatura nas regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido, transfere a Diretoria de Educação a Distância da CAPES, pela Portaria nº 318/2009, à operacionalização do sistema UAB, visando sua superação.

Quanto à criação da UAB, conforme Brzezinski (2014, p. 126), embora não fosse prevista a criação de uma nova instituição de ensino e sim a articulação das já existentes para fazer chegar a formação superior aos municípios que não possuíam cursos presenciais, “[...] o sistema UAB teve uma expansão exponencial com oferta de cursos para formação de professores após sua inserção na CAPES, por força da lei n. 11.502, de 11/7/20107.” Nesse sentido, a autora alerta

[...] que a expansão não regulada pela Capes a UAB rompeu compromissos firmados originalmente, segundo os quais os cursos a distância seriam ofertados somente em locais de difícil acesso, onde não existissem cursos presenciais de nível superior, ou em localidades em que a demanda ultrapassasse muito o número de vagas em cursos regulares disponibilizadas pelas instituições formadoras públicas. A oferta desordenada de ensino superior na modalidade a distância em territórios econômicos e educacionais muito desenvolvidos, com boa cobertura de cursos de formação de professores presenciais, revela o equívoco do Estado em relação ao atendimento da população excluída (Brzezinski, 2014, p. 126-127).

Carvalho & Pimenta (2010), através de análise documental, formulam de modo circunstanciado as questões político-ideológicas das ações do Estado na implementação dessas ações de Pró-Licenciatura que antecederam a UAB. Evidencia-se nesse estudo a relação estabelecida da concepção do programa com as ações empreendidas anteriormente a 2005, quando de sua criação, especificamente o financiamento público de cursos superiores na modalidade a distância e o movimento mantido pela universidade públicas que, mesmo com pouca colaboração, interação e troca efetiva, demonstrou a união para construção de um modelo possível de educação a distância em cursos de nível superior.

Sua investigação evidencia aspectos positivos e negativos desse programa, como as publicações dos editais que tratavam dos pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas, bem definidos conforme as autoras, sendo a comunicação feita com antecedência para os interessados, diferentemente dos editais de programas anteriores. O modo de articulação passou a contemplar duas esferas em diferentes níveis que aumentavam significativamente o risco do desenvolvimento de projetos em uma das esferas que “para funcionar, o projeto dependia do funcionamento da máquina em três instâncias, com atribuições e responsabilidades distintas” (Carvalho & Pimenta 2010, p. 109). São apontadas as incongruências das políticas de seleção e implementação dos cursos que não seguiam o perfil apresentado no documento de seleção, que contemplava as regiões Norte e Nordeste com maior número de professores sem o nível de escolaridade necessário; na distribuição de recursos e financiamento de cursos, essas regiões não foram privilegiadas com a concentração de cursos e instituições quaisquer dos três editais lançados.

O Pró-Licenciatura foi substituído, no mesmo ano de sua criação, pela UAB, segundo Carvalho e Pimenta (2010, p. 120), “a partir da realização de uma única reunião do Fórum das Estatais”, também

em 2005. Durante o lançamento do edital de criação da UAB, os cursos do Pró-Licenciatura continuaram assessorados pela SEED/MEC, “embora os problemas financeiros, no que diz respeito ao repasse das verbas e pagamento de bolsas, tenham se tornado uma constante para as IES participantes” (Carvalho & Pimenta, 2010, p. 120), e apenas em 2009 foi comunicado pelos representantes do governo o seu fim. Em relação à UAB, as autoras afirmam:

Como modelo pronto, a UAB representa determinados grupos que compreendem a Educação a Distância como um paradigma hegemônico, no qual é possível realizar matrículas em grande quantidade, apresentando números surpreendentes no crescimento do Ensino Superior. O discurso é fundamentado em números impactantes de polos, municípios atendidos, crescimento de matrículas e cursos oferecidos. A qualidade existe como um discurso disciplinador para as IES que não seguirem o padrão de qualidade determinado pelo MEC, incluindo a concordância com o modelo proposto. Não existe um projeto pedagógico, não é apresentada nenhuma fundamentação teórica para justificar as estratégias na consolidação dos cursos e polos. Fala-se em “geopolítica” dos polos e se apresenta diagramas que não traduzem uma política clara de EAD no ensino superior que esteja dissociada do incremento nos números. Podemos afirmar, diante do discurso governamental oferecido, que o modelo de EAD implementado atualmente apresenta convergência com a proposta fordista no processo de educação de massas, apesar da roupagem tecnológica com a qual foi revestida. (Carvalho & Pimenta, 2010, p. 121).

No tocante ao modelo hegemônico na educação à distância, Carvalho & Pimenta (2010) reconhecem que “toda inovação, sobretudo na educação, deve ser realizada com cautela na experimentação de novas modalidades, especialmente, as que utilizam forte agregado tecnológico” (Carvalho & Pimenta, 2010, p. 121), tanto como em termos de propostas quanto de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, adaptação dos alunos e avaliação de cada etapa. Trata-se de modelo que “reprime as experiências inovadoras, engessa o currículo e uniformiza a diversidade. Esta ação gera ressentimentos nos gestores, professores, tutores e alunos, que buscam a flexibilidade na EaD e encontram imobilidade” (Carvalho & Pimenta, 2010, p. 121).

Nessa mesma direção Brzezinski (2014) analisa a expansão dos cursos pela UAB, não regulada pela CAPES, bem como a inexistência de um projeto pedagógico que justificasse as estratégias na consolidação dos cursos e polos de ensino, o que evidencia a oferta desordenada. Verifica-se que os cursos cadastrados na modalidade da EJA não tiveram oferta pelos polos da UAB. Esses e os demais aspectos expostos apontam para o fato de que não basta a criação de programas com base em dados governamentais, a exemplo do Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, que utilizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como via para a solução do problema da formação inicial e continuada dos professores. É preciso que os educadores em exercício, dos diversos municípios brasileiros, público alvo dos referidos programas, e em especial das regiões Norte e Nordeste, pois possuem maior número de professores com necessidade de formação, sejam consultados quanto às suas necessidades formativas, ação, algumas vezes, prevista legalmente, como é o caso da proposta da Rede, mas não efetivada na prática, o que assinala a distância entre o que é legalmente proposto e o que é de fato executado nos programas.

3 UAB: Como Política de Formação para Educação de Jovens e Adultos

A finalidade da UAB, conforme seu decreto de criação, é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Como uma política que volta-se para formação de

professores estabelece entre seus objetivos oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Freitas (2007) ao investigar as políticas e programas no campo da formação, na primeira década deste século, aponta para o caráter emergencial e focalizado das políticas de formação docente empreendidas pelo Brasil, afirmando que a configuração dessa formação, “respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais” (Freitas, 2007 p. 1208), num contexto no qual O Estado tem caráter regulador e orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação.

Inicialmente “a criação da UAB e a institucionalização do Pró-Licenciaturas como programa preferencial para a formação de professores em exercício marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior e de estudos superiores, à distância” (Freitas, 2010, p.1206). Ao expandir os polos da UAB pretendia-se uma via privilegiada e quase exclusiva a fim “[...] equacionar o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores [...]” mas, essa possibilidade foi restringida com a mudança da atuação da CAPES pelo Decreto nº 6.755 de 2009, ao se estabelecer que a formação inicial do magistério se daria preferencialmente no ensino presencial, assim, a educação a distância voltasse para as necessidades de formação continuada.

Pelo Relatório de Gestão do exercício de 2014 apresentado aos órgãos de controle interno e externo pela CAPES, “[...] os objetivos do Sistema UAB convergem, juntamente com outras ações do Ministério da Educação (MEC), para o atingimento das metas 12, 13, 14 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)” (Brasil/Capes, 2014, p. 69). Pela Tabela 1, a seguir, têm-se o quantitativo acumulado de alunos por situação no Sistema UAB em 2014.

Tabela 1: Quantitativo acumulado de alunos por tipo de curso e por situação

Tipo	Quantidade de Ingressantes	Quantidade de Matriculados	Quantidade de Concluintes
Aperfeiçoamento	57.611	13.077	25.462
Bacharelado	58.111	34.161	5.780
Especialização	172.481	83.243	45.236
Extensão	12.319	4.663	3.320
Formação Pedagógica	1.162	674	93
Licenciatura	210.759	112.745	40.607
Mestrado Profissional	7.963	5.733	1.296
Sequencial	1.583	926	258
Tecnólogo	15.596	6.093	2.523
TOTAL	537.585	261.315	124.575

Fonte: Capes/SisUAB, 2014.

Em pesquisa à base de dados da UAB, realizada em dezembro/2014, observou-se que o quadro mencionado de distribuição dos cursos de formação de professores oferecidos por esse sistema sofreu modificação, conforme demonstrado pelo Quadro 2, a seguir. Verifica-se a existência da aprovação de cursos de especialização para EJA, sendo que seis cursos aprovados e em curso: respectivamente dois

nas regiões Sul e Centro-Oeste e um nas regiões Nordeste e Sudeste. No entanto, os dois cursos da região Centro-Oeste não apresentavam oferta em nenhum polo no período da pesquisa. São cursos com carga horárias de 360, 420 e 480 horas. A região Sul oferta o curso nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, sendo um total de onze polos. Na região Nordeste, a especialização é ofertada no estado do Ceará, em quatro polos, e na região Sudeste a oferta acontece no estado do Espírito Santo, em onze polos.

Quadro 2 – Cursos ofertados pela UAB – Dezembro/2014

	NOME	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	UF	CHAMADA UAB	FORM. PROF.
	ESPECIALIZAÇÃO					
1	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	IFSC	Sul	SC	SECAD I	Sim
2	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFMS	Centro-Oeste	MS	SECAD I	Sim
3	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UnB	Centro-Oeste	DF	SECAD I	Sim
4	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	FURG	Sul	RS	SECAD II	Sim
5	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	IFCE	Nordeste	CE	SECAD II	Sim
6	EDUCACAO PROFISSIONAL INTEGRADA A EDUCACAO BASICA NA MODALIDADE DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	IFES	Sudeste	ES	UAB II	Sim
	APERFEIÇOAMENTO					
7	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UEMA	Nordeste	MA	SECAD I	Sim
8	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFF	Sudeste	RJ	SECAD I	Sim
9	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFMA	Nordeste	MA	SECAD II	Sim
10	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFMS	Centro-Oeste	MS	SECAD I	Sim
11	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFPB	Nordeste	PB	SECAD II	Sim
12	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFPR	Sul	PR	SECAD I	Sim
13	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFSC	Sul	SC	SECAD I	Sim
14	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFU	Sudeste	MG	SECAD I	Sim
15	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UNICENTRO	Sul	PR	SECAD I	Sim
16	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UNIMONTES	Sudeste	MG	SECAD I	Sim
17	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UPE	Nordeste	PE	SECAD II	Sim
18	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFRPE	Nordeste	PE	SECAD II	Sim
19	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UFC	Nordeste	CE	SECAD III	Sim
20	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UFMG	Sudeste	MG	SECAD III	Sim
21	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UFPEL	Sul	RS	SECAD III	Sim
22	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UFRR	Norte	RR	SECAD III	Sim
23	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UFS	Nordeste	SE	SECAD III	Sim
	EXTENSÃO					
24	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	UFBA	Nordeste	BA	SECAD I	Sim
25	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	UNEB	Nordeste	BA	SECAD III	Sim

Fonte: UAB/MEC, 2014.

Com relação aos cursos de aperfeiçoamento aprovados, foram reduzidos de dezanove para dezassete, dos quais sete cursos na região Nordeste, quatro na região Sudeste, quatro no Sul, e apenas um nas regiões Centro-Oeste e Norte. A maioria dos cursos de aperfeiçoamento possui carga horária de 180 horas; apenas um curso na região Sudeste apresentava duzentas horas de carga horária e nenhum polo oferecia esses cursos. Semelhantes dados foram evidenciados para os dois cursos de extensão que estão aprovados: possuem carga horária de 180 horas e não estão sendo oferecidos por qualquer polo.

Apenas quatro cursos de especialização possuíam oferta em alguns polos no período da pesquisa, restritos a quatro Estados e três regiões (Nordeste, Sul e Sudeste). O Norte nem mesmo possui cursos aprovados. Estes dados sugerem que, embora estejam aprovados e vigentes mais cursos, num total de vinte e cinco, quatro a mais desde a pesquisa de Gatti e colaboradores, na prática, os cursos não estão sendo ofertados pelos polos, consequência do não acompanhamento pelos organismos do Estado e da sociedade civil.

No que se refere à formação inicial e continuada para a EJA, como modalidade de educação básica, a contribuição da UAB tem sido deficitária pois, embora evidenciada a aprovação de cursos destinados a ela, de especialização e extensão, além dos cursos de aperfeiçoamento já existentes, observou-se que a maioria não está sendo ofertada pelos polos.

4 Conclusões

Esse percurso teórico-metodológico em torno do objeto de estudo, a Universidade Aberta do Brasil como política pública de formação e valorização docente, propôs-se a contribuir quanto à afirmação da premente necessidade de sua avaliação, trazendo à tona o descompasso entre a configuração atual e a demanda crescente de qualidade vertical e horizontal da modalidade de educação básica de jovens e adultos no país, e a necessidade de promoção da formação inicial e continuada dos respectivos profissionais da educação, consideradas as especificidades regionais. Ficou patente a oferta desordenada de cursos, o que fortalece a fragmentação e o arbítrio na educação.

Diante das lacunas da formação inicial, já apontadas por inúmeras pesquisas como aquelas citadas neste artigo, que estão a exigir não só da UAB como de todas as agências formadoras, responsáveis pelos cursos de licenciatura, imediata revisão dos projetos políticos pedagógicos de modo a contemplarem as especificidades dessa e de outras modalidades de ensino, a formação continuada necessariamente deve fundar-se nas necessidades dos professores quanto à formação da juventude e estar apoiada por políticas que assegurem dignas condições de trabalho docente e essa educação permanente, notadamente em serviço.

Fica evidente que a responsabilidade do Estado para com essa política de formação e valorização do magistério não pode se limitar à normatização, oferta e financiamento, requerendo um modelo inovador centrado no acompanhamento e rearticulação contínua de propostas para que seja fomentada no docente a reflexão sobre a prática social, assim como a necessidade de pesquisas posteriores que contribuam para a eficácia e a efetividade do sistema UAB, também para a Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 37, nov. Recuperado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300003&lng=pt&nrm=iso
- Brzezinski, I. (2014). A formação de professores no Brasil: avanços e retrocessos. In *7º Encontro de Formação de Professores (ENFOPE) e 8º Fórum Permanente de Inovação Educacional (FOPIE)* - Edição Internacional. Universidade Tiradentes, Aracaju.
- Capex. (2014). *Relatório de Gestão do Exercício de 2014*. Recuperado de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf
- Carvalho, A. B. G.; Pimenta, S. A. (2010). Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S.; André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Freitas, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso>. access on 08 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.
- Portal UAB. (2014). *Cursos ofertados*. Recuperado de <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/cursos-ofertados>

NOTA: Este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado, da autora, que teve a análise qualitativa ressignificada a partir de inferências dos coautores.