

**UM OLHAR DA REGIÃO NORDESTE NA AVALIAÇÃO DOS POLOS DO SISTEMA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

**A LOOK AT THE NORTHEAST IN THE EVALUATION OF POLOS OPEN UNIVERSITY
SYSTEM OF BRAZIL**

**UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE REGIÓN NORESTE POLOS
UNIVERSIDAD ABIERTA DE BRASIL**

Celso José da Costa¹

Deys Araújo da Silva²

Larissa Martins Buono³,

Marcos Roberto Fernandes Gurgel⁴

Maria Renata Cruz Duran⁵

Tatiana de Lourdes Massaro⁶

Tel Amiel⁷

¹ Professor Titular da Universidade Federal Fluminense e Coordenador do Grupo de Pesquisa “Formação docente e tecnologias de informação e comunicação”, LANTE/UFF - profcelso costa@gmail.com

² Licenciada em Letras – Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Pós graduada em Docência para o Ensino Superior, professora no ensino superior de Faculdades Particulares, Coordenadora de Polo de Apoio Presencial UAB de Coelho Neto/MA, relatora e membra do Projeto de Pesquisa Participativa: “Formação Docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação” - deys10ane@hotmail.com

³ Graduanda do curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Londrina, assistente de edição na Revista *Antíteses* do Programa do Mestrado em História Social na mesma universidade com vínculo ao Departamento de História da UEL sob forma de contrato; Sou colaboradora do Laboratório de Domínios da Imagem (LEDI) – UEL e membra do Grupo de Pesquisa “Formação docente e tecnologias de informação e comunicação” – laribuono@hotmail.com

⁴ Professor de Ensino Médio, cientista social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, coordenador de Polo UAB de Caraúbas-RN, relator do Projeto de Pesquisa Participativa – marcos.rfg@r7.com

⁵ Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina e membra do Grupo de Pesquisa “Formação docente e tecnologias de informação e comunicação” - professoramariarenata@yahoo.com.br

⁶ Membro do LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino - da Universidade Federal Fluminense e membro do Grupo de Pesquisa “Formação docente e tecnologias de informação e comunicação”, tmassaro@gmail.com.

⁷ Graduado em Communications em Virginia Polytechnic Institute and State University e Pós-Doutor na Universidade Estadual de Campinas, UNICAM; Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) na UNICAMP; Coordenador da comunidade Educação Aberta; Membro do Conselho Comitê para Democratização da Informática; Colaborador da Association for the Advancement of Computing in Education e membro do Projeto de Pesquisa Participativa: “Formação Docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação” - tel@amiel.info

RESUMO

Este estudo apresenta um extrato da pesquisa participativa do grupo “Formação Docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação”, ligado ao Laboratório de Tecnologias Educacionais da Universidade Federal Fluminense. Evidencia a criação dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, seus coordenadores de polo e a implementação das avaliações oficiais destes polos na Região Nordeste. Os dados desta pesquisa que foi realizada em três regiões: Sul, Norte e Nordeste, foram se compondo numa trajetória que incluiu entrevistas pré-estruturadas, visitas cruzadas, questionários de avaliação, acompanhamento em ambiente virtual Moodle, leituras de relatórios e análises de dados. Delimitaremos neste artigo um panorama geral sobre a região Nordeste, para situarmos o contexto educacional no qual os polos presenciais se localizam, além de um breve contexto histórico das políticas públicas em que surgiu a Universidade Aberta do Brasil. O resultado permitiu identificar a estrutura, o funcionamento e as demandas dos polos dos Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte e Piauí participantes dessa pesquisa, representando a região como um todo: o perfil dos 28 (vinte e oito) coordenadores de polo e principalmente os aspectos básicos para a avaliação de polo qualificativa. A pesquisa além de trazer contribuições para a qualificação da avaliação dos polos de apoio presencial pode contribuir para reflexões sobre a definição de políticas públicas direcionadas a formação de professores, em especial, aquelas que se utilizam da educação à distância, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Descritores: Região Nordeste. Políticas públicas de formação de professores. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Polo de apoio presencial. Avaliação de polos.

ABSTRACT

This study presents an extract of the "Teacher Education and Information and Communication Technologies" group participatory research, linked to the Laboratory of Educational Technology of Universidade Federal Fluminense. It evidences the creation of presence support centers to the Open University of Brazil, its centers coordinators and implementation of official evaluations of these centers in the Northeast region. Data from this survey that was conducted in three regions: South, North and Northeast were up composing a path that included interviews pre-structured, cross visits, evaluation questionnaires, monitoring in virtual environment Moodle *, reading reports and analyzes data . We going to delimit in this article an overview of the Northeast region, to situating the educational context in which the centers are located attendance, along with a brief historical context of public policies that emerged in the Open University of Brazil. The result allowed the structure, functioning and demands of the centers of the states of Maranhao, Rio Grande do Norte

and Piauí participants of this research, representing the region as a whole: the profile of the 28 (twenty-eight) centers coordinators and especially the basic aspects for evaluation qualifying center. The survey also bring contributions for the qualification evaluation of the centers supporting classroom can contribute to reflections on the definition of public policies aimed at training teachers, especially those that use of distance education, such as the Open University System Brazil.

Key words: Northeast Region. Public policies for teacher education. Open University system in Brazil. Polo presence support. Assessment centers.

RESUMEN

Este estudio presenta un extracto de la investigación participativa del grupo “Formação Docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação”, conectado al Laboratorio de Tecnologías Educativas de la Universidad Federal Fluminense. Evidencia la creación de los Polos de Apoyo Presencial de la Universidad Abierta de Brasil, sus coordinadores de polo y la implementación de las evaluaciones oficiales de estos polos en la Región Nordeste. Los datos de esta investigación realizada que fue realizada en tres regiones: Sur, Norte y Nordeste fueron componiéndose en una trayectoria que incluye entrevistas pre-estructuradas, visitas cruzadas, cuestionarios de evaluación, acompañamiento en ambiente virtual Moodle, lecturas de informes y análisis de datos. Delimitaremos en este artículo un panorama general sobre la región Nordeste, para que situemos el contexto educacional en cual los polos presenciales se localizan, además de un breve contexto histórico das políticas públicas en que surgió la Universidad Abierta de Brasil. El resultado permitió identificar la estructura, el funcionamiento y las demandas de los polos de los Estados de Maranhão, Rio Grande del Norte y Piauí participantes de esa investigación, representando la región como un todo: el perfil de los 28 (veintiocho) coordinadores de polo y principalmente los aspectos básicos para la evaluación de polo calificativa. La investigación además de traer contribuciones para a calificación de la evaluación de los polos de apoyo presencial puede contribuir para reflexiones sobre la definición de políticas públicas direccionadas a la formación de profesores, en especial, aquellas que se utilizan de la educación a la distancia, como el Sistema Universidad Abierta de Brasil.

Descriptor: Región Noreste. Políticas públicas para la formación del profesorado. Universidad Abierta sistema en Brasil. Polo apoyo presencia. Centros de evaluación.

1 Introdução e panorama educacional geral da região Nordeste

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) reflete o crescimento das políticas e programas no campo da formação de professores, por meio de cursos à distância, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Procurando entender de perto este sistema, esta pesquisa se dispõe a entender como funcionam os polos de apoio presencial tendo como foco a região Nordeste do Brasil. Para mais, também que nos dedicamos compreender qual é o perfil de coordenadores de polos desta região e como são as avaliações realizadas em torno do trabalho destes coordenadores nos polos presenciais. Para tanto, iniciamos traçando, de forma geral, um panorama curto sobre a região Nordeste, principalmente no que toca a questão da educação. Depois, passamos a abordar aspectos dos polos, dos coordenadores e de avaliações dirigidas a estes.

Em linhas gerais a região Nordeste configura-se como sendo a maior região do Brasil, representando aproximadamente 18,2% do território brasileiro, e a segunda mais populosa do Brasil, superada somente pelo Sudeste, conforme registro populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nos números do Censo 2010⁽¹⁾, em relação ao índice de alfabetização, a Região Nordeste apareceu com a maior quantidade de analfabetos do Brasil. Segundo dados da pesquisa, de cada dois nordestinos com 60 anos ou mais, um não sabe ler nem escrever. Enquanto no Sudeste os analfabetos são 5,5% da população; no Sul, 5,1%, no Centro-Oeste 7,2%; no Norte, 11,2%; no Nordeste a taxa é de 19,1%. Mesmo diante do tão anunciado desenvolvimento da região nos últimos oito anos, amargamos a última colocação, nacionalmente.

Analisando os dados gerais do Censo 2010, observamos queda inexpressiva do analfabetismo no país como um todo. Em uma década, a taxa caiu apenas quatro pontos percentuais, o que significa que ainda se investe muito pouco em educação no Brasil. Atualmente são destinados apenas 5% do Produto Interno Bruto (PIB) para esse setor (IBGE, 2010).

No que tange à Educação Superior no Nordeste, os dados do censo INEP 2010⁽²⁾ mostram que o número de matrículas aumentou equilibradamente, em uma década. A região tinha 15% das matrículas em 2000 e alcançou 19% em 2010. Como justificativas desse crescimento destacamos, além da grande necessidade de qualificação profissional, o acesso aos programas de Educação Superior, como Fies (Programa de Financiamento Estudantil), ProUni (Programa Universidade para Todos) Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), SiSU (Sistema de Seleção Unificada) e UAB (Universidade Aberta do Brasil). Além disso, há um aumento da oferta de cursos e vagas e a interiorização do Ensino Superior público nessa região. Porém, ainda existe a problemática do baixo número de concluintes em relação aos que entram. A percentagem de concluintes pelo Ensino a Distância (EaD) chama a

atenção, pois o aumento do acesso é evidenciado principalmente nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2010). Esse comportamento permite inferir que o público que opta pelo Ensino a Distância é maior devido às características dessa modalidade, que proporciona o acesso à Educação Superior das pessoas com idade acima da adequada a esse nível de ensino, portanto, já inseridas no mercado de trabalho e que necessitam de flexibilidade nos estudos.

Estatisticamente, a região nordeste possui de acordo com Censo da Educação Superior – (INEP 2010), 433 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 64 públicas e 369 privadas. Realizamos durante a pesquisa um demonstrativo do aumento da oferta de cursos superiores à distância, tanto acerca das matrículas, quanto a cerca das IES. No Nordeste, em dez anos, houve um crescimento exorbitante dessa modalidade.

Destacamos que o Sistema da Universidade Aberta do Brasil contribuiu para a ampliação das possibilidades de formação do professor com a interiorização do Ensino Superior e que segundo dados atuais do Sistema Universidade Aberta do Brasil, na Região Nordeste (entre cursos implantados e aprovados), são ofertados 336 cursos ativos, sendo que 269 são para Formação de Professores, nas modalidades de licenciatura, formação pedagógica, aperfeiçoamento, especialização, extensão, (EXPANSÃO UAB, MÍDIAS, PAR, PILOTO, PNAP, PROLIC I e II, SECAD I, II e III, UAB I e II) distribuídos entre 32 IES em 266 Pólos Presenciais UAB, nos 09 estados da região, sendo que 39 polos ativos no Maranhão e 16 polos ativos no Rio Grande do Norte e 37 polos ativos no Piauí. (SISUAB, 2012)⁽³⁾.

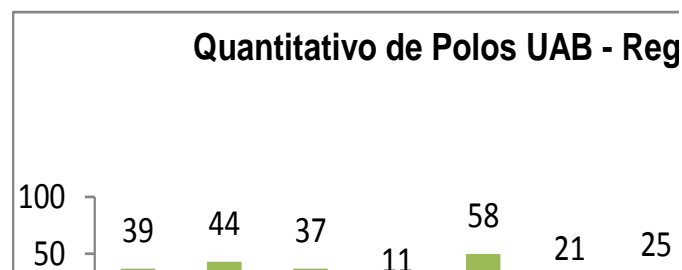


Figura 1. Análise quantitativa dos polos UAB na Região Nordeste do Brasil no ano de 2012.

Com efeito, as ações e implantações de políticas governamentais voltadas para a expansão da oferta, bem como a democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior fazem-se presentes na Região Nordeste e reafirmam a tendência de ampliação do atendimento nesse nível de ensino ao longo da década. Porém, ainda existe a necessidade de formação inicial e continuada a professores sem formação específica para atuarem na docência. Atualmente, a Região Nordeste é a que mais possui professores "leigos" no país. Do total de professores do Ensino Básico que atuam

na rede pública da Região Nordeste, apenas 46% dos professores – o equivalente a 292.910 profissionais – tem formação superior (BRASIL, 2010).

Em 2010, nas salas de aula dos nove Estados da Região Nordeste, atuavam 64.651 profissionais sem diploma de Ensino Superior ou formação de magistério (BRASIL, 2010). Eles representam 42,4% do total de docentes sem a qualificação necessária, que atuam no Brasil, e 10,9% do quadro docente da região. Em 2000 esse percentual na região era apenas de 7,09%. Destes percentuais apresentados, a maioria de professores leigos que necessita de formação está atuando nas salas de aula em creches, turmas de alfabetização, pré-escolar, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Região Nordeste.

A Tabela 1 apresenta dados que foram consultados no “site” Todos pela Educação (2001)⁽⁴⁾. Os resultados apontam que na Região Nordeste os docentes com nível superior, em 2000, estavam assim distribuídos:

Tabela 1: Percentual de professores com nível superior – região Nordeste/2000

Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
4,2%	5,3%	9,5%	53,3%	78,4%

No ano de 2010, a situação melhorou consideravelmente, mas ainda apresentou baixos índices de profissionais com nível superior na Educação Infantil:

Tabela 2: Percentual de professores com nível superior – região Nordeste/2010

Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
26,9%	28,8%	40,4%	59,2%	81,2%

Percebemos que houve uma crescente evolução de profissionais com nível superior nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio na região; porém, acrescentamos que houve certa distorção na evolução da formação dos professores da Pré-Escola: no ano de 2005, a porcentagem

dos que possuem o nível superior chegou a 91,2%, no ano de 2010, esse número reduziu para 28,8%. Note-se, portanto que a política de formação de professores no Nordeste conseguiu ampliar, consideravelmente, o número de professores da rede básica com formação superior, em dez anos. Mesmo assim, temos ainda a alarmante realidade de professores sem formação; por isso, a inserção e a implementação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores no Nordeste são extremamente urgentes.

No Estado do Maranhão em 2008, de acordo com último Informe Estatístico da Função Docente no Maranhão, feito pela Secretaria de Educação do Estado (Seduc), com base no Censo Escolar, havia um total de 101.190 professores atuando em todo o Estado na Educação Básica, sendo distribuídos da seguinte forma: 66.795 na rede municipal, 23.321 na rede estadual, 10.716 na rede particular e 358 na rede federal. Do total de professores de todo o Estado, somente 41.517 possuíam curso superior completo. A figura 2 nos apresenta um panorama comparativo da formação destes professores.

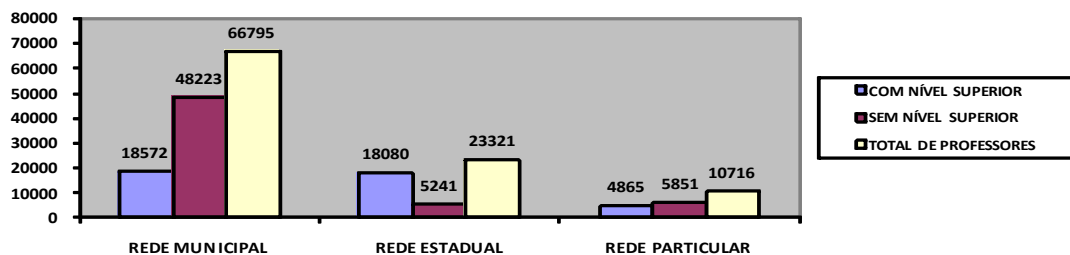


Figura 2. Comparativo de formação de professores da educação básica – Maranhão – 2008

O quadro comparativo de professores reflete problemas graves de qualificação profissional para exercer o magistério. Observamos que, somente na rede estadual de ensino, o número de professores sem nível superior é menor que o número total de professores; portanto, nas outras redes de ensino, havia um contingente muito grande de profissionais sem formação, sobretudo no Maranhão. Por isso, o Governo Federal, as secretarias de Educação e as universidades do Maranhão, cientes da necessidade de uma efetiva política de recursos humanos voltada para os diversos segmentos do sistema educativo formal do Maranhão, vêm elaborando e investindo em políticas públicas que visam à formação em todos os níveis. Assim, tem sido crescente o número de ações das Políticas Públicas de Formação de Professores, especialmente com uso de Educação à Distância (EaD).

Hoje no Maranhão ampliaram-se ainda mais as ofertas de vagas de formação inicial e continuada com a Educação a Distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com os municípios e com a Universidade Estadual do Maranhão pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UemaNet), o Núcleo de Educação a Distância (Nead/UFMA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem licenciaturas, bacharelados, especializações e cursos de formação continuada a professores convocados pela Plataforma Freire e comunidade em geral, por meio de vestibular.

Em relação ao estado do Rio Grande do Norte, em conformidade com dados colhidos no MEC/Inep/Deed, atualmente, temos 34.686 professores; sendo que, destes, 8.655 atuam exclusivamente em sala de aula da rede estadual; 402 exclusivamente na rede federal; 16.680 na rede municipal e 6.107 na rede privada; e ainda 2.765 atuam em duas redes consecutivamente (sendo 1.702 na estadual e municipal; a diferença desse total de professores, ou seja, 1063 atuam na rede federal e privada). Destacaremos a seguir, o demonstrativo de professores do estado com curso superior.

Tabela 3: Docentes com Curso Superior na Rede Estadual

	Creche	Pré- Escola	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Rio Grande do Norte (2009)	34,6%	43,7%	58,3%	71,9%	80%

A formação dos professores da rede estadual em nível superior ainda exige uma ação enérgica de investimentos em formação, visto que o estado ainda não conseguiu ultrapassar o percentual de 90% dos profissionais no Ensino Médio com formação superior e sequer chegou a 60% nos anos iniciais, apesar dos avanços conseguidos.

Percebemos uma postura do Estado em replicar as políticas públicas federais, mesmo que as adequando às realidades locais; porém, sabemos que muitos investimentos ainda devem ser feitos para se alcançar melhores índices de formação de professores, principalmente nas primeiras etapas da educação básica. Como observamos a quantidade de professores sem formação superior nas modalidades iniciais da Educação Básica, Educação Infantil, que compreendem a creche, pré-escola

e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, são bem menores que na etapa do Ensino Médio, realidade do Brasil, da Região Nordeste e do Estado do Rio Grande do Norte.

Para ilustrar, no estado do Piauí, a taxa de analfabetismo na população de 10 a 14 anos é de 7,9% e com 15 anos ou mais é de 22%, segundo dados estatísticos do IBGE (2010), em relação a distribuição dos docentes por dependência administrativa, do total de 39.508 profissionais do estado, 11.024 são professores da rede estadual, 373 da rede federal e 23.538 da rede municipal. Já em relação a distribuição de docentes com nível superior em 2010, o maior número de professores formados foi encontrado no ensino médio, com 83,6% e o menor número de docentes com nível superior estava nas creches e pré-escolas, 27% e 31,4% respectivamente. O estado do Piauí aderiu a vários programas do Governo Federal para suprir a carência de formação específica de professores para atuar na educação básica, com destaque para o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PAFOR) em 2010. Fonte: MEC/INEP (2010).

É consenso entre os estudiosos do assunto (DEMO, 1996; MELLO, 1998)⁽⁵⁻⁶⁾ que a qualidade da Educação depende de vários fatores; mas, sem dúvida, o professor é decisivo nesse processo. Por isso, ele precisa ter adequada formação, permanente atualização e justa valorização. No entanto, ao longo dos anos, a formação do professor tem se constituído de conteúdos teóricos, dissociados da realidade escolar; por exemplo, as formações continuadas aos professores: 1- que não visam a uma reflexão a respeito da realidade local, que, portanto, não melhoram a qualidade do processo de ensino-aprendizagem regional, contribuindo para que se desenvolvam práticas tradicionais, geralmente importadas de países longínquos, sem considerar o aluno nas suas relações com o mundo e com as mudanças sociais; e 2- que também não apontam a necessidade de se repensar o momento atual na educação brasileira, tendo em vista que ela deve ser vista como uma oportunidade de atualização pedagógica, que acontece por meio de cursos, palestras, seminários, encontros, reuniões pedagógicas, etc. Essa formação não deve abranger apenas o professor, mas todos os sujeitos envolvidos com a educação.

É evidente que a formação de professores, tal como ocorre no Maranhão e no Rio Grande do Norte e Piauí hoje, não é suficiente para suprir a necessidade de preparação de todos os professores adequadamente, diante do projeto que se coloca para a Educação pelo governo, de melhorá-la nos próximos 10 anos. É considerando essas constatações que, nas últimas décadas, tornou-se necessário a redefinição da formação de professores nesses estados.

Há algumas décadas, acreditávamos que ao terminar a graduação o profissional estava apto para atuar na sua área pelo resto de sua vida. Hoje a realidade é bem diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente e integrada ao

seu dia a dia na escola. Alguns autores explicitam que essa formação não deve ser vista apenas como um espaço de atualização, mas como um espaço de reflexão mútua. Segundo Nóvoa (1992: p. 25) ⁽⁷⁾, “a formação dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão”. Por isso, não deve ser entendida como um simples processo de acumulação de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nesse ponto, é relevante pensarmos o contexto histórico da formação de professores em que surgiu o Sistema UAB, para tanto, traçaremos um abreviado histórico para situar o leitor. Segundo Yazbeck (2002)⁽⁸⁾, no início dos anos 1960, veio ao Brasil uma missão de assessores estrangeiros provindos de universidades norte-americanas, visando avaliar o nosso sistema educacional. Em decorrência, foram criados vários programas, dentre eles o Edurural (Programa de Extensão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro) ou Nordeste 1, financiado pelo Banco Mundial. Uma das possíveis hipóteses explicativas para essa intervenção do Banco Mundial é que, na gestão do presidente McNamara (1968-1981), a educação começou a ser vista como uma das poucas áreas que ainda não tinham aderido a uma mudança tecnológica⁸.

Nesse contexto, o papel da universidade, dos processos formativos e do professor na sociedade capitalista foi revisto. A formação de professores recebeu uma atenção especial nas orientações dos organismos internacionais. Merecem destaque, nesse cenário: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), além do Banco Mundial.

Para atender aos objetivos do novo modelo de conhecimento que tem como características a aprendizagem pela prática e o uso de sistemas complexos, a Cepal/Unesco (OTTONE, 1993)⁽⁹⁾ no documento intitulado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, reconhece que os países da região necessitam de profunda transformação nos seus modos de transmitir, produzir e aplicar conhecimento. Explicitam ainda que a inserção desses países no novo contexto internacional exige que os sistemas de capacitação, bem como o volume das atividades no âmbito da ciência e da tecnologia sejam amplamente modificados. A política de formação, por sua vez, deveria alinhar-se a esse contexto.

⁸ Para McNamara: “É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação, rádio, filmes e televisão no ensino” (SILVA, 2002, p. 110).

As teses desenvolvidas para a formação de professores pela Cepal/Unesco em 1995 visam apoiar estratégias de profissionalização dos professores e a valorização de seu papel. No entanto, coerente com as políticas de redução de investimentos na área social, entendemos que o aumento direto dos salários do magistério no quadro geral da administração pública prejudica a flexibilidade e a competitividade (CEPAL/UNESCO, 1995: p, 228)⁽¹⁰⁾. O incentivo faz-se mediante bonificações por produtividade, em detrimento do acréscimo ao salário-base, as quais, segundo Castro (2005, p: 68)⁽¹¹⁾, “fazem dessa política não um fator de valorização da profissão, mas de enfraquecimento da categoria com consequências para o processo de ensino-aprendizagem em geral”.

A implantação de uma política de formação de professores para a Educação Básica na Região Nordeste foi expressa na legislação educacional, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)⁽¹²⁾. A partir de então, muitas mudanças ocorreram no campo da formação, tais como a ampliação e a variação do *locus* de formação, bem como o direcionamento de novas práticas e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais da área. As reformas educacionais imprimiram uma proposta de formação que estabelece uma forte relação entre os saberes e as competências dos professores⁹.

A reforma educacional brasileira dos anos de 1990, a exemplo do que ocorria na América Latina, alinhava-se às exigências que o mundo do capital requeria para a formação dos trabalhadores e tinha como objetivo superar o que impossibilita a oferta de uma Educação Básica de qualidade. Nesse contexto, criou-se a Secretaria de Educação a Distância em maio de 1996 e aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. A LDB foi incorporada à Educação a Distância e ganhou status de modalidade integrada ao sistema de ensino, tratando, de forma clara, o objetivo e as finalidades da EaD, além de ressaltar a importância dessa modalidade educacional em vários de seus artigos. A LDB, em uma de suas normas, estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior. Defendia-se que após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos [na Educação Básica] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, art. 62).

⁹ É oportuno o alerta de Ianni (*apud* LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005, p. 32-33): “[...] tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950, entrando pelo século XXI. Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital [...]”.

Em dezembro de 1999, um consórcio interuniversitário foi criado com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil, reunindo 82 instituições públicas de Ensino Superior, além de sete consórcios regionais. A finalidade deste era a oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada, democratizando, assim, o acesso à educação de qualidade¹⁰.

Consideramos necessário ressaltar a importância da constituição da UniRede¹¹, no que se refere à proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de programas implantados nas diversas regiões do país, como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e Programa Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB – instituído 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 (Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006)".

Podemos afirmar que o Sistema UAB está relacionado ao segundo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 – o primeiro data de 1962, Lei 4.024/61 –, visto que nele é recomendado que “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”. O foco principal do programa UAB, portanto é a formação de professores. Então, foram fixadas metas até o final daquela década. Todavia, o PNE 2001-2010 encerrou-se sem que a maioria dos municípios e Estados aprovasse uma legislação que garantisse recursos para realização de suas metas nem punição para quem descumprisse as ações nele previstas.

Simultaneamente ao PNE 2001-2010, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, disponibilizando para os Estados, municípios e Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da Educação, sobretudo da Educação Básica. Um programa estratégico do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituído de 28 diretrizes, o qual compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de

¹⁰ No primeiro parágrafo do documento elaborado por ocasião de sua criação afirma-se: “Os representantes das 18 universidades presentes à I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12 em Brasília, UnB, estão conscientes de que já é hora do sistema público de Ensino Superior ocupar e ampliar seu espaço, partindo para uma ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, como resposta às desigualdades e injustiças no campo da educação superior.” (LEITE, [s.d.]).

¹¹ A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999, com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de Estado, visando à democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade e ao processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. [...] Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de Ensino Superior e 7 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à Educação de qualidade, por meio da oferta de cursos a distância, nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e Educação continuada. (LEITE, [s.d.]).

manutenção e desenvolvimento da Educação Básica – instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Ao aderirem ao plano, Estados, municípios e Distrito Federal passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) – conjunto de metas a serem alcançadas em até quatro anos, estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade.

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), discutiu-se as diretrizes que deram origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011. *O PNE traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação*, afirmou Francisco das Chagas Fernandes, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador-geral da comissão organizadora da Conae.

Alguns dos programas de formação de professores propostos pelo Governo Federal foram: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; Programa Pró-Letramento; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I e II) e Programa Pró-Infantil.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa de articulação do Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com governos estaduais ou municipais e instituições de ensino superior públicas. A estas, a exemplo da UEMA, no Maranhão, e da UFRN, no Rio Grande do Norte, cabe o atendimento às diferentes demandas por formação, com a oferta de cursos superiores nos chamados Polos de Apoio Presencial.

Esses polos são espaços físicos mantidos por prefeituras, governos de Estado ou instituições de Ensino Superior, que oferecem infraestrutura física e tecnológica, além da parte pedagógica, para que os alunos possam acompanhar os cursos. É, pois, de responsabilidade dessas instituições requerer as autorizações de funcionamento dos cursos a distância e o reconhecimento dessas autorizações; à Capes cabe a seleção dos cursos que farão parte do sistema.

As ações deste programa estão em franca expansão e já apresentam forte penetração em todo território nacional. No Maranhão, a UEMA e a UFMA¹² e IFMA¹³ são as instituições de ensino público parceiras dessa grande articulação e, até o momento, já desenvolvem, fomentadas pelo sistema UAB, 41 cursos no total. No Rio Grande do Norte, o IFRN¹⁴, a UERN¹⁵, a UFRSA¹⁶

¹² UFMA é a sigla para Universidade Federal do Maranhão.

¹³ IFMA é a sigla para Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

¹⁴ IFRN é a sigla para o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

¹⁵ UERN é a sigla para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

¹⁶ UFRSA é a sigla para a Universidade Federal Rural do Semiárido.

e a UFRN¹⁷ são as parceiras do Sistema UAB, com 28 cursos ofertados. E no Piauí, a UESPI e a UFPI, ofertam 29 cursos. (inserir nota de rodapé pras siglas UESPI: universidade estadual do Piauí e UFPI universidade federal do Piauí)

Como vimos, há um grande investimento a educação feita pelo Governo Federal, e isso já está se refletindo nos Estados da Região Nordeste e mais fortemente na formação de professores. O Sistema UAB é uma realidade na política de formação de professores, sob os auspícios do MEC, Estados e municípios, por meio de acordos de Cooperação Técnica com IES que ofertam cursos, principalmente na modalidade a distância.

Contudo, a formação dos professores em nível superior ainda não conseguiu ser universalizada. No entanto, Estados e municípios vêm implementando ações a fim de minimizar essa realidade da qualificação profissional dos professores municipais e estaduais.

Porém, nossa reflexão aqui é acerca do papel da UAB na formação de professores: como a UAB conseguirá incluir os professores em exercício na rede pública, nos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior? Como se dá a avaliação dos espaços de apoio presencial? Qual o processo de admissão? Qual o maior público real dessa política? A utilização da Plataforma Freire para o ingresso nos cursos está sendo efetivamente realizada?

Pensamos que a Universidade Aberta do Brasil seja um dos programas mais democráticos de formação e aperfeiçoamento docente, sobretudo em regiões como o Nordeste, pois com sua flexibilidade consegue promover a inclusão dos professores (e futuros professores), possibilitando acesso à formação Superior, assim fortalecendo a intervenção no “chão da escola” com qualidade.

Através de edital disposto pelo Ministério da Educação – MEC, os Municípios/Estados puderam aderir ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, para que, em cooperação técnica com as Instituições Públicas de Ensino Superior responsáveis pela oferta de cursos, colaborassem com a formação de professores na modalidade à distância.

A criação dos Polos UAB possibilitou a oferta pública de ensino superior e a ampliação das condições para que os professores do Brasil tivessem a formação mínima necessário para suprir a demanda da realidade do país, em especial do nordeste brasileiro.

A seguir identificaremos os polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil que participaram desta pesquisa na Região Nordeste, ressaltaremos o perfil e as demandas dos seus coordenadores de polo. A fim de discutirmos o modo como as avaliações dos polos são realizadas e apresentarmos algumas propostas para otimização desse processo.

¹⁷ UFRN é a sigla para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 O perfil do coordenador de polo UAB no Nordeste.

Através da participação dos coordenadores de polo na pesquisa participativa, foi possível compreender como os coordenadores vêm pensando possibilidades para a avaliação de polos, para os efeitos que estas produzem e quais qualificações podem oferecer ao cenário educacional.

Nesta pesquisa os coordenadores de polos puderam experimentar ocupar o lugar do avaliador e do avaliado, no processo chamado de “Visitas Cruzadas”, assim, ocorreram “semanas de avaliação” em que esses coordenadores puderam conviver, trocando experiências, relatos e práticas de gestão, porém essas visitas somente tiveram caráter de pesquisa, não eram oficiais, mas simulavam as avaliações oficiais, neste sentido, os mesmos instrumentos de avaliação oficiais do Ministério da Educação (MEC) foram utilizados, numa simulação de caráter puramente exploratório. A regra geral para as visitas dos coordenadores era que o polo deveria estar situado em um estado diferente do seu para conhecer as diversas realidades. O olhar dos coordenadores de polo, antes de criticar propõe soluções ao colega e cita boas práticas de gestão ali encontradas, seja na tentativa de universalizá-las, seja na esperança de replicá-las em seus próprios polos.

O resultado deste trabalho nos permitiu identificar a estrutura e o funcionamento dos polos da Região Nordeste, através de visitas aos polos e dos relatos dos próprios coordenadores ao realizar as Visitas Cruzadas. Passamos a conhecer as formas das avaliações realizadas e sua repercussão para os polos. Através de entrevistas concedidas pelos coordenadores de polo foi possível conhecer suas trajetórias e perfis.

Acerca dos polos presenciais, a Portaria Normativa MEC/SESU¹⁸ n° 02/2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância, § 1º afirma que: “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

O conceito de polo presencial não se resume na noção de espaços físicos mantidos por Instituições de Ensino, Municípios ou Governos de Estado que oferecem infra-estrutura física, tecnológica e pedagógica em apoio às atividades presenciais de cursos a distancia, mas se apresenta como um “braço operacional” da Instituição de Ensino Superior na cidade do estudante ou mais próxima dele onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os

¹⁸ Ministério da Educação / Secretaria de Educação Superior

estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

As atividades realizadas nos pólos de apoio presencial, tais como: tutoria personalizada, avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, além de estágio obrigatório (quando previsto em legislação pertinente, orientação aos estudantes pelos tutores), videoconferência, atividades grupais, jornadas, workshop científico, ou outros como a utilização dos espaços de aprendizagem laboratório de informática e da biblioteca, são previstas em lei.

Compete ao coordenador de polo a Gestão do Plano de Ações do Polo, com responsabilidade de: estruturar e coordenar as ações de implementação e manutenção das atividades do Polo de Apoio Presencial do Sistema UAB.

Nesta pesquisa, baseado nas entrevistas com os coordenadores de polo, houve relatos de suas trajetórias de vida, suas experiências em gestão educacional, além de revelarem dados relevantes do período de 2005/2010 e, como caminha a UAB atualmente. Alguns deixaram sua marca quando assumiram conhecimentos restritos no início das atividades em Educação à Distância, bem como inexistência de uma prática ativa no exercício das tecnologias educacionais. Percebemos, a partir dos dados coletados na pesquisa, que há uma vontade expressa, vinda dos Coordenadores de polo por cursos de especialização na Formação de Gestão de Pólos, Formação em Mídias, Mestrado em Educação, para unificar estratégias e consolidar ações na valorização do professor coordenador.

Por conseguinte, há registros sobre o perfil do coordenador de polo, que este deve ter um perfil ligado à educação, com múltiplas funções no processo de articulação e gestão do polo. Assim, ao longo do processo da construção da pesquisa obtivemos a participação de vinte e oito coordenadores de polos da região Nordeste envolvendo os estados do Maranhão, com a participação de 10 (dez) coordenadores de polo, Rio Grande do Norte, com 06 (seis) coordenadores e o Piauí, com 12 (doze) coordenadores. Desse universo, revelaram-se professores com experiência em gestão da educação, com formação adequada para ocupar a função de coordenador de polo, todos na área da educação e professores municipais e estaduais, porém, poucos com experiência e conhecimento em educação a distância, fator determinante para a reivindicação dos mesmos por formação continuada em educação à distância. Esse delineamento das exigências necessárias para que alguém possa tornar-se coordenador de polo deveria ser reconceituado, pois sabemos que somente a experiência docente não é suficiente para uma boa gestão, mas é necessário principalmente um vasto conhecimento da modalidade aplicada, conhecimentos em informática e internet, para fins de melhor utilizar também a plataforma Moodle.

Como exemplo de utilização da plataforma Moodle, podemos citar o uso desta na presente pesquisa que incluiu a contribuição de fóruns de discussões realizados nesse ambiente virtual. A proposta inicial do fórum seria discutir e responder, neste único fórum, todas as questões colocadas pelo coordenador do projeto.

Observamos que os coordenadores do Nordeste abriram vários fóruns individuais para um mesmo tópico de discussão, o que chamou a atenção, inclusive, da coordenadora da pesquisa, Prof. Dr^a Maria Renata, que chegou a criar um tópico questionando se haveria algum problema técnico *oi, pessoal. Está havendo algum problema técnico para que vocês não respondam aos fóruns comuns e criem novos fóruns? Lembro que ao criar novos fóruns vocês dificultam a conversação, pois aumentam o número de cliques necessários ao debate, o que, no caso de uma internet lenta, pode ser extremamente contraproducente. Além disso, é um pouco antissocial, não acham? Como ir para outra "salinha" discutir somente com amigos... Enfim, por favor, não me levem a mal, só achei estranho e fiquei pensando se havia algum problema técnico {...}* (Moodle, Ambiente Virtual da Pesquisa, 2011)⁽¹³⁾.

Esse questionamento, a nosso ver, foi corretamente interpretado pela coordenadora do Polo de Elesbão Veloso/PI, quando diz: “concordo, pois se acaba deixando a discussão comum e não focando em discussões paralelas, uma vez que aqui é o problema de todos que estão no projeto”.

Diante desse fato, concluímos que há, ainda, alguma dificuldade por parte de alguns coordenadores no uso de uma de suas principais ferramentas de trabalho: um ambiente virtual de aprendizagem.

A tabulação dos instrumentos de avaliação aplicados nas visitas cruzadas, por conseguinte, constata questões importantes, como por exemplo, suas experiências no polo onde atuam, sua relação com as Universidades parceiras, além de revelarem terem obtido conhecimento sobre o que é o Sistema UAB somente depois da seleção para a função. A permuta de visita do coordenador com conhecimento da rotina do polo amplia e concentra esforços numa visão essencial da troca de experiências e metodologia no sistema de gestão in lócus.

Especificadamente sobre o perfil e papel do coordenador de polo nas entrevistas, a visão do profissional sobre a Educação a Distância foi dita como fundamental para o sucesso do polo, discernindo-o como espaço democrático do saber, e não como mero espaço para a realização das avaliações nos fins de semana; portanto, um profissional articulador, multidisciplinar, conhecedor de gestão, de educação, empenhado, de fato, dinamicamente para o sucesso da função do polo e com conhecimentos administrativos. *É um conjunto de características que o coordenador de polo deve ter: uma pessoa que tenha paixão pela Educação, que saiba dialogar entre os pares, que ouça*

que tenha planejamento, confiança, fidelidade, paixão pelo fazer, que crie alternativas, que tenha diálogo entre a comunidade na questão de projetos de extensão e as IES com o envolvimento na demanda dos cursos; um profissional que observe o todo e seja focado em fazer a diferença, além da formação que pode ser qualquer licenciatura, que tenha experiência em Educação, tem que ser um professor, um educador e esteja sempre estudando. Independente da área que o coordenador de polo tenha, é importante que o coordenador tenha um curso de Gestão de Polo. Que inclusive eu primo por um curso de especialização em Gestão de Polo, que inclusive nos foi prometido há muito tempo. (P1, Coordenadora de polo UAB - MA).

No entanto, percebemos que esse perfil indicado não corresponde ainda à totalidade dos coordenadores da Região Nordeste, o que reforça a ideia da formação específica em gestão de polos, ação essa que a exemplo a Universidade Estadual do Maranhão concluiu em nível de extensão, em julho de 2012, para os coordenadores de polo do Maranhão, em especial¹⁹.

O gráfico a seguir é uma consulta dos relatórios e das entrevistas dos coordenadores de polo, aponta cinco notas passíveis de serem dadas aos coordenadores de polo quando da simulação da avaliação do polo, feita nesta pesquisa. As notas são distribuídas da seguinte forma: Nota 01 – quando o coordenador não tem formação em nível de graduação e não tem formação específica em Ead; Nota 02 - quando o coordenador não tem formação em nível de graduação ou não tem formação específica em Ead; Nota 03 - quando o coordenador tem formação em nível de graduação e formação específica em Ead; Nota 04 - quando o coordenador tem formação em nível de pós-graduação *latu senso* e formação específica em Ead; e Nota 05 - quando o coordenador **tem** formação em nível de pós-graduação *stricto senso* e formação específica em Ead.

¹⁹O curso de Gestão de Polos é resultado de convênio entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Intermediado pelo Núcleo de Tecnologias para Educação da Uema, o UemaNet, o curso tem como público coordenadores, secretários e técnicos dos polos UemaNet/UAB no Maranhão e objetiva promover uma visão técnica e ampla acerca das complexas relações e dos desafios da gestão de polos, discutindo a dimensão político-social deste trabalho, os processos de comunicação, organização, planejamento e controle, apresentando propostas viáveis ao pleno desenvolvimento das atividades nos polos. Para mais, atualmente, tem-se discutido no Ambiente de Trabalho dos coordenadores de polo do Sistema UAB (ATUAB), a reivindicação de um mestrado a todos os coordenadores de polo, independentemente da região, além de mais encontros nacionais ou regionais, que há tempos não ocorrem, para a definição e discussão, entre outras temáticas, das dificuldades que se impõem às universidades e aos institutos federais, para que o curso de mestrado destinado aos coordenadores de polo ainda não tenha sido ofertado, pois ele vem sendo ventilado desde 2007.

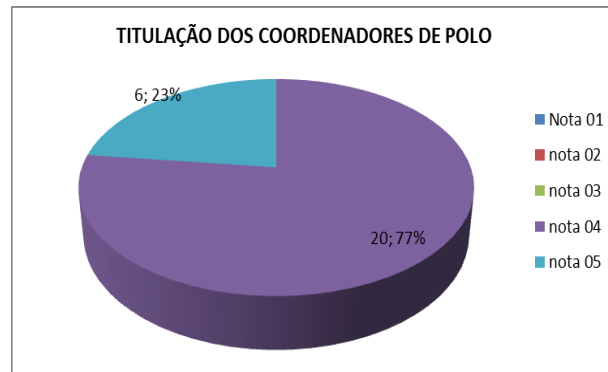


Figura 3. Titulação dos coordenadores de polo

Na figura acima, revela-se que 77% dos coordenadores possuem pós-graduação *latu senso* e 23% dos entrevistados possuem pós-graduação *stricto senso*, o que demonstra um excelente nível na formação desses profissionais que conduzem a coordenação dos polos. Um fato neste quesito é a experiência que os coordenadores possuem em docência e em gestão.

Observando a figura abaixo, construído a partir dos dados levantados nesta pesquisa, percebe-se que apenas um dos 26 coordenadores do Nordeste não possui quatro anos de docência ou dois de gestão, o que aponta para uma perspectiva muito positiva da condução do processo de formação por parte desses profissionais da educação. Para elencar essas informações, retiradas da simulação de aplicação do instrumento de avaliação de polos nesta pesquisa, note que as notas foram distribuídas da seguinte forma: Nota 01 - quando o coordenador **não tem** experiência docente e **não tem** experiência em administração acadêmica; Nota 02 - quando o coordenador **tem** experiência docente inferior a dois anos e **não tem** experiência em administração acadêmica; Nota 03 - quando o coordenador **tem** experiência docente de, pelo menos, 02 anos e 01 ano de experiência em administração acadêmica; Nota 04 - quando o coordenador **tem** experiência docente de, pelo menos, 03 anos e 01 ano de experiência em administração acadêmica; e Nota 05 - quando o coordenador **tem** experiência docente de, pelo menos, 04 anos e 02 anos de experiência em administração acadêmica.



Figura 4. Tempo de docência e experiência do coordenador de polo em gestão

Observa-se também que os colaboradores de polos ligados diretamente ao processo de gestão e execução das atividades no polo são importantes elos de ação do coordenador e a efetivação da formação junto ao aluno. Por isso a necessidade de indicadores de qualidade no processo seletivo na atuação dos serviços administrativos e pedagógicos no pólo.

O gráfico abaixo, construído também com os dados oriundos das Visitas Cruzadas, revela a titulação dos tutores presenciais por polo, e não por tutor individualmente, como demonstrado em relação ao coordenador, seguindo as seguintes notas, distribuídas da seguinte forma: Nota 01 – quando **até 50%** dos tutores tem titulação em nível de graduação; Nota 02 - quando nem todos os tutores **têm** formação em nível de graduação, mas são, pelo menos, graduandos; Nota 03 - quando o corpo de tutores tem titulação de **graduação**; Nota 04 – quando, pelo menos 1/3 dos tutores tem titulação em nível de pós-graduação *latu senso*; e Nota 05 - quando, 50% dos tutores tem titulação em nível de pós-graduação *latu senso*.

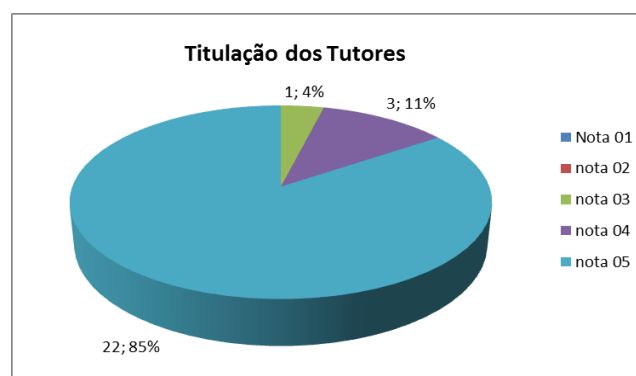


Figura 5. Titulação do corpo der tutores dos polos

Observe-se que 85% dos polos possuem pelo menos 50% de seus tutores presenciais com

formação em pós-graduação *latu sensu*; 11% têm pelo menos 1/3 com essa formação e apenas 4% possui tutores apenas graduados, o que no geral, nos revela um quadro muito favorável ao bom funcionamento da proposta de formação a se dispôs o sistema Universidade Aberta do Brasil.

Quanto a colaboradores e técnico-administrativos, o gráfico abaixo nos mostra os seguintes resultados: 31% dos polos possuem profissionais em quantidade e formação consideradas adequadas (Nota 04); 27% possuem profissionais em quantidade e formação **insuficientes** (Nota 02); 23% possuem profissionais em quantidade e formação suficientes (Nota 03); 15% possuem profissionais em quantidade e formação **plenamente adequadas** (Nota 05); e apenas 4% não possui profissionais em quantidade e formação adequadas (Nota 01).

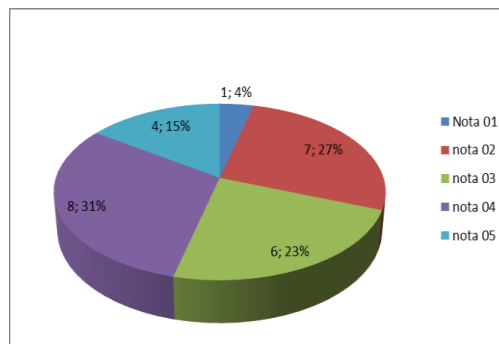


Figura 6. Titulação dos colaboradores dos polos

O gráfico acima foi constituído por meio de dados das Visitas Cruzadas, nos revela que, em geral a avaliação é boa em relação ao aspecto da formação do corpo de colaboradores nos polos presenciais do Sistema UAB, mas é preciso destacar que, em se tratando de um polo de apoio presencial, 53% dos polos obtiveram avaliação de 01 a 03 neste quesito.

Dos 28 polos participantes da pesquisa na Região Nordeste, através dos instrumentos de pesquisa aplicados, diagnosticou-se alguns aspectos do processo conforme está demonstrado no gráfico:

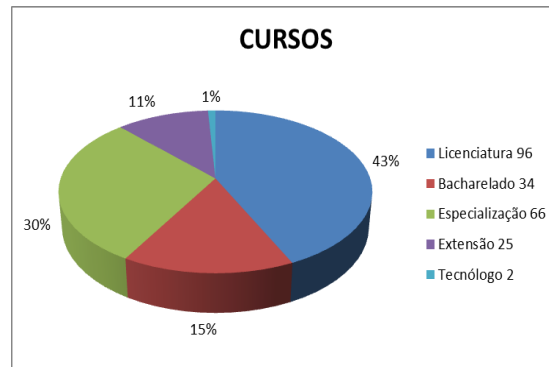


Figura 7. Cursos existentes nos polos participantes da pesquisa

Como nos mostra o gráfico acima o quantitativo de cursos existentes nos polos pesquisados, as licenciaturas e especializações juntas, representam 73% do processo de formação executados. Outro aspecto observado diz respeito ao horário de funcionamento desses polos destacado pelo gráfico abaixo:

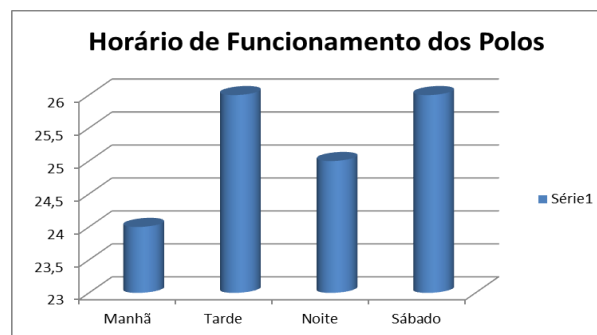


Figura 8. Horário de funcionamento dos polos pesquisados.

Tal demonstrativo revela ênfase no turno matutino, horário de funcionamento especificamente no sábado. Dos 26 pólos partícipes da pesquisa apenas dois não tem expediente no turno matutino no horário de segunda a sexta e um não tem expediente noturno. Observando o gráfico nº 9 percebe-se que 59% dos polos, os mantenedores receberam nota 02 ou 03, o que significa não cumprimento ou cumprimento parcialmente de responsabilidade em manter condições mínimas de funcionamento dos pólos. Apenas 03 pólos, dos 26 pesquisados, têm sua manutenção e infraestrutura com nota máxima.

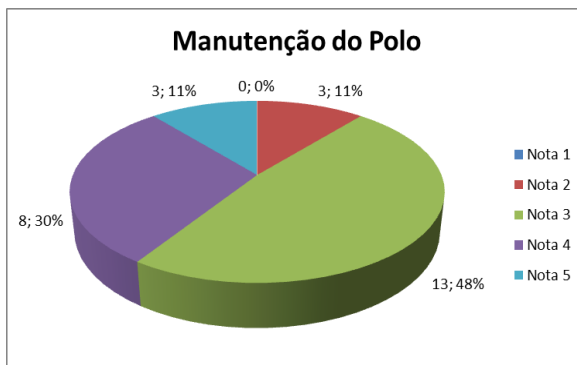


Figura 9. Nota de manutenção dos polos aos mantenedores.

Nesse contexto, verifica-se, dos 26 pólos envolvidos, 14 são mantidos por prefeituras; 11 por governos estaduais e 01 pela própria IES, distribuídos 09 no estado do Maranhão, 11 no Piauí e 06 no Rio Grande do Norte.

Com os instrumentos aplicados pelos participantes da pesquisa simulando uma avaliação de polo e a leitura dos relatórios de visita observa-se que 59% dos mantenedores não conseguem cumprir suas responsabilidades assumidas junto a CAPES/MEC através dos termos assinados quanto à manutenção do polo. A evidência que esse dado revela compromete uma vez compreendido que o investimento em educação superior não faz parte da obrigação orçamentária do município, mas, em se tratando do Sistema UAB, é possível ao mantenedor, seja o município, o estado ou a própria IES, cumprir sua parte no termo de cooperação técnica.

Após o somatório dos quesitos avaliados diante dos relatórios de simulação de avaliação de polos como atividade de pesquisa deste projeto, as notas atribuídas aos polos foram às seguintes:

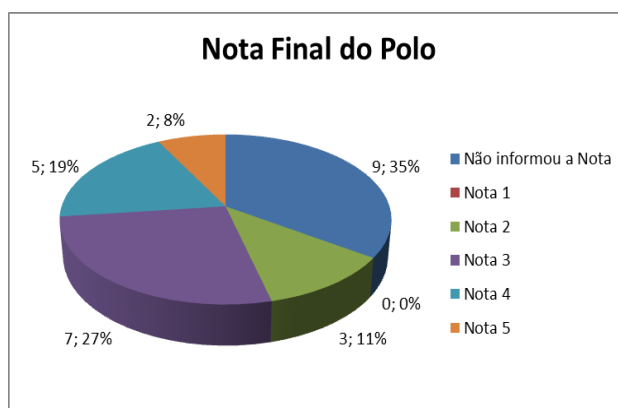


Figura 10. Nota final dos polos avaliados

Em geral, um total de 35% ou 09 coordenadores não informou a nota do polo no instrumento

de avaliação; 27% ou 07 polos obtiveram nota 03; 19% ou 05 polos obtiveram a nota 04; 11% ou 03 polos obtiveram a nota 02 e 8% ou 02 polos obtiveram a nota 05.

Isto, estatisticamente registra a seguinte média: um total de 27% ou 07 polos obtiveram notas 04 e 05, e apesar de 09 polos não terem recebido notas, nos alerta para uma melhoria necessária quanto ao polo como um todo, visto que, o propósito da vista cruzada e a simulação da avaliação de polos através dos instrumentos avaliativos são reveladores.

3 Avaliação do Sistema UAB: Como é realizada a avaliação nos polos UAB

Entendemos que a avaliação é um processo importante para uma caminhada cada vez melhor. É fato que, muitas vezes, a partir das experiências que vivenciamos na educação pública, observamos que se mantém, ainda, aquela velha proposta de avaliação como instrumento de punição e não como instrumento de construção de novos rumos. É fato, também, dentro do mesmo processo de constatação, que muitas das avaliações não conseguem ultrapassar os limites de si mesmas, ou seja, são realizadas, divulgam uma tal chancela, porém, não provocam efeito algum de mudança, revisão ou correção de rumo no ambiente avaliado. Essa avaliação participativa, através dos instrumentos e estratégias utilizadas pela pesquisa tende a caminhar apontando setas para mudanças construtivas e, não como punição. É salutar ultrapassar os limites da avaliação tradicional, que somente medem os pontos alcançados, pois o processo nesse caso se faz no caminhar, com erros e acertos, mas, mediado com participação dos atores envolvidos é o que propõe o documento da SEED em seu item 7.4, que explicita segundo artigo escrito por Costa “no processo de supervisão, o resultado avaliativo alcançado pela SEED qualificou os polos segundo 4 conceitos (R, L, T e S) que davam conta dos estádios de seu desenvolvimento, da capacidade de abrigarem ou não novos cursos e da situação da infraestrutura encontrada. Os conceitos expressavam as condições globais de infraestrutura e definiam as seguintes qualificações: o conceito R expressava que o polo apresenta problemas críticos em sua infraestrutura (em geral problemas com a biblioteca, acessibilidade para alunos portadores de necessidade especiais, insuficiência de espaços físicos etc.); o conceito L expressava que o polo tinha deficiência de laboratórios pedagógicos para os cursos ofertados na área experimental; o conceito T, que o polo apresentava alguns problemas localizados, mas não críticos, em sua infraestrutura e que demandavam atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno; o conceito S, que o polo apresentava uma situação sustentável e infra-estrutura adequada”. (COSTA apud DURAN, 2012: p. 290-1)⁽¹⁴⁾.

É bem verdade que qualquer avaliação não pode fechar os olhos a problemas que venham impedir o bom funcionamento do objeto avaliado. Também não podemos deixar de observar o lugar e os atores que estão envolvidos, podendo incorrer em erros, seja pela falta de sensibilidade, seja pelo engessamento da tarefa avaliativa, com base em regras fechadas e direcionadas para todas as regiões e culturas do país. Através dos instrumentos de avaliação realizados nessa pesquisa destacamos a seguinte fala sobre como o coordenador de polo percebe os processos de avaliação dos polos, encaminhados pelo MEC e pela Capes *não sou favorável que profissionais ligados a instituições de ensino superior do setor privado façam avaliação das IES (ofertantes de cursos nos polos), fico em dúvida quanto à isenção dos mesmos! O polo avaliado, ou melhor, a coordenação do polo deveria receber o resultado da avaliação em tempo hábil. Houve avaliação que até hoje não fomos informados dos resultados! Por outro lado, as coordenações de polo não são chamadas, nem pelos mantenedores nem pelas IES ofertantes, para discutir as soluções para os problemas apontados pelos avaliadores! Falta rigor do MEC/Capes quanto ao cumprimento das metas e resolução das pendências, quer por parte dos mantenedores ou das IES. Somos do processo UAB I, e muitas das pendências apontadas na primeira avaliação, ainda não foram superadas! Outra: as pendências que dizem respeito às responsabilidades e compromissos do Sistema UAB federal são muitas, sendo a principal a conexão à internet, verdadeiro estorvo para a modalidade EaD! A Capes/MEC não diz nada sobre o assunto!* (P2, Coordenador do Polo UAB - PI)

Quando todos os coordenadores realizaram experiência das visitas cruzadas, pudemos perceber e trocar experiências com os colegas coordenadores. Pudemos ver os dramas e angústias de profissionais (coordenador, tutores, auxiliares e alunos) que empenham energia física e mental para ver o polo contribuir com seu futuro e o da sua comunidade e região. Nas falas dos coordenadores, nos fóruns criados visando à reflexão sobre essa experiência – as visitas cruzadas via Moodle – e ao registro da mesma, foi unânime a valorização da troca de experiências oportunizada pela Pesquisa Participativa.

Ao vermos o depoimento da Coordenadora Naira Lopes, que visitou o Polo de Porto Franco/MA, temos uma ideia do impacto, nos coordenadores, de sua participação nessa etapa da pesquisa. *Querida Renata, quero, em primeiro lugar, parabenizar toda equipe de coordenação do projeto pela ideia, implementação e agilidade em todas as etapas da pesquisa até aqui desenvolvidas. Creio que aprendemos e contribuimos para o fortalecimento de nosso trabalho, quando efetivamente conhecemos realidades distintas e, assim, temos oportunidade de crescimento, de desenvolvimento. Visitei um polo maravilhoso, com uma infraestrutura ampla, recurso humano*

em número satisfatório, mobílias e equipamentos novos e uma coordenadora dinâmica e competente; porém, creio que o relatório poderia ser mais completo, caso fosse acrescentado o início das atividades de cada curso e o número atual de alunos, para ser levado em conta o índice de evasão. Na entrevista com alunos é interessante que participe pelo menos 01 aluno de cada curso, uma vez que, quase sempre, apresentam realidades distintas. Acrescentaria também na entrevista com os alunos a atuação dos tutores presenciais e a distância, assim como os encontros presenciais (periodicidade e como acontecem) e quais são os materiais didáticos utilizados para a oferta do curso. Veja, sabemos que a UAB se trata de um sistema, portanto todos precisam fazer a sua parte, mantenedor, IES, CAPES, polo, para que haja êxito; portanto, uma avaliação precisa ser mais completa no sentido de tentar detectar os pontos fracos e fortes e, assim, podermos contribuir para a melhoria do sistema. Neste caso específico, comprovei que apesar do polo que visitei, Porto Franco-MA, possuir todas as qualidades (e outras mais) citadas acima, descobri, ao indagar sobre o número atual de alunos, que há cursos funcionando com apenas 01 aluno, creio que por falta da IES responsável. Fiquei triste, pois quanto dinheiro público foi investido!! Quero também frisar que a visita da coordenadora de Porto Franco ao meu polo foi enriquecedora; a mesma nos deu dicas de como melhorar a usabilidade da nossa biblioteca e, copiei muita coisa do seu polo, como por exemplo, a farda dos seus funcionários, assim como o regimento interno da biblioteca e da quadra poliesportiva, enfim trocamos muitas ideias. Estou feliz com o trabalho e agradeço pelo convite e oportunidade. (P3, Coordenadora de Polo UAB - PI, 2011).

Nessa experiência de visita cruzada, todos os coordenadores puderam fazer um exercício de avaliação do polo visitado, ao mesmo tempo em que tiveram também seu polo avaliado por outro coordenador. Para tanto, esses coordenadores empregaram o Instrumento de Avaliação de polos utilizado por avaliadores da Capes/MEC, com um olhar de quem vive o dia a dia do polo, diferentemente dos avaliadores enviados, que veem com uma visão técnica do processo e nem sempre conseguem levar em contas as questões regionais, entre outras.

Pensamos que a avaliação deveria ser diagnóstica e propositiva, não apenas dando conta de sugerir o fechamento do polo ou o impedimento de implantação de novos cursos, mas, como se trata de Educação Superior, que fosse composta de ajustes de infraestrutura, inclusive custeados pelo Governo Federal, com base nas análises subjetivas realizadas em conjunto com as IES e nas demandas apresentadas pela sociedade, e não apenas apontadas pelo relatório do avaliador Capes/MEC (alguns, inclusive, oriundos de instituições privadas).

O coordenador do Polo UAB Sertão das Carubeiras no estado do Rio Grande do Norte, ao visitar o Polo Serra da Capivara, em São João do Piauí, destacou *o Polo Presencial UAB é uma*

vitória para o território da Serra da Capivara, conseguindo incluir no processo de acesso ao ensino público universitário centenas de jovens oriundos da cidade e do campo. Mas sua estrutura não atende, de acordo com o engessamento proposto ao avaliador pelo questionário e orientações dadas, que, combinado com a falta de sensibilidade de quem não conhece o processo de inclusão educacional que forma um polo UAB, acaba por condenar uma experiência fantástica ao flagelo da exclusão, recomendando que não se implantem novos cursos. (P4, Coordenador de Polo – UAB/RN, 2011)

O Polo Serra da Capivara, acrescenta [...] *tem até cinema aos domingos para a comunidade, além de um corpo humano que pensa junto... É assim em quase todos, por isso o projeto de visitas cruzadas vem comprovar o que muitos dos que formam a UAB sonharam ao pensar e criar esse projeto: incluir e expandir o acesso ao ensino superior de qualidade e resgatar a dignidade dos que tiveram esse direito negado até agora. (P4, Coordenador de Polo – UAB/RN, 2011)*

Não queremos aqui negar que a avaliação é importante. Disso não temos dúvidas. Avaliar, apontando rumos e construindo possibilidades, buscando mais e mais alinhar os acertos e corrigir falhas estruturais e de condução do processo de gestão é imprescindível ao processo de fortalecimento dos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Assim, nossa proposta é a de ressaltar, na avaliação, tanto o que não está dando certo, para que não se faça mais, quanto o que está dando certo, para que se continue fazendo. Assinalar apenas os fracassos, em nossa opinião, é uma forma de retardar o sucesso.

As visitas cruzadas proporcionaram aos coordenadores de polo um conhecimento sobre outros polos, sobre práticas diferenciadas, metodologias de gestão e formas variadas de encaminhamento das diferentes IES envolvidas no processo – algumas vezes até entendendo o sucesso ou o insucesso de determinadas práticas por eles praticadas no dia a dia do seu trabalho na gestão.

A estrutura física, administrativa e de pessoal de apoio dos polos presenciais do Sistema UAB é mantida por prefeituras, governos estaduais ou pelas próprias universidades (IES). Ao analisarmos os dados colhidos e apresentados por esta pesquisa participativa, como nas demais realizadas pelo MEC/Capes, observamos que os mantenedores, em especial as prefeituras e governos estaduais, não cumprem (ou, quando o fazem, é de maneira paliativa), em sua maioria, os quesitos de sua responsabilidade constantes dos termos assinados no MEC/Capes. *Todos os polos do Piauí têm problemas de infraestrutura física, uns mais, outros menos; contudo, as medidas de superação deste problema são tomadas a conta-gotas. [...] Faz-se necessário a construção de*

fóruns periódicos e ordinários, que servissem como instâncias de deliberação sobre as atividades e funcionamento dos polos como um todo! Outro problema que diz respeito à ação e responsabilidade do mantenedor são os repasses de manutenção. (P5, Coordenador do Polo UAB/PI)

Portanto, não podemos negar que há falhas na manutenção dos polos por parte dos mantenedores, que devem ser corrigidas e, em alguns casos, com urgência, sob pena de que o polo e seus usuários (coordenador, tutores e alunos) não tenham como prosseguir com o processo de inclusão social e expansão do Ensino Superior.

Salta aos olhos que a maioria dos coordenadores de polos envolvidos nesta atividade, e não apenas na Região Nordeste, preferiu não atribuir notas finais aos polos dos colegas visitados. Acreditamos haver certo constrangimento nesse exercício, o que diz muito a respeito de como as avaliações são encaradas no país.

Considerações Finais

Pretendemos contribuir para uma ampliação da visão do leitor sobre a Região Nordeste e as realidades na temática da formação de professores. Consideramos extremamente relevante a discussão sobre a avaliação de polos, que foi o objeto central dessa pesquisa participativa, por ser um assunto pouco discutido, havendo vários polos com muitas particularidades a serem revistas, tais como: o perfil do avaliador, o instrumento utilizado para realização dessa avaliação, o ato de avaliar, a visão do polo não só como espaço físico, enfim, questões essenciais na fundamentação do sucesso do Sistema UAB.

Concluimos que não há dúvida de que existem constantes debates a respeito da avaliação para medir a qualidade em relação à educação, e que essas avaliações devem partir de dentro para fora, com um foco maior no trabalho do coordenador e sua equipe, por exemplo, já que os resultados advindos das avaliações mostram sempre mais problemas estruturais do que os problemas relacionados a uma gestão democrática e funcional.

Isto nos leva a refletir que não se constrói uma história do trabalho do coordenador e daquilo que o polo representa para a comunidade e entorno. Para que o projeto dê certo e atinja sua perfeita conclusão, necessitamos disso sim, de um conjunto de elementos que o consubstancie. Acreditamos que qualquer programa de Educação ou projeto de Educação que privilegie a qualidade precisa ser profundamente comprometido com o conceito de qualidade, buscando sistematizar quais os indicadores que atestam a existência ou não da qualidade. Uma boa avaliação

de polo tem que medir se ocorre a inclusão social e cultural da comunidade e se seus alunos estão em consonância com o clima da academia, no que tange à profissionalização.

É por isso que reafirmamos que não basta somente avaliar o polo, mas todo um conjunto de ações e de elementos que fazem parte do contexto da Educação a Distância. Nesse sentido, discutir a avaliação dos polos, bem como a política do Sistema UAB é necessário. A discussão a respeito da efetivação dos polos, servindo de indicador aos próprios polos, na busca pela qualidade, é um dos pontos fortes desta discussão, para que sejam ofertados mais cursos com qualidade. Torna-se necessária, portanto, a ressignificação do que seja avaliar um polo, pela dimensão complexa que temos desse espaço dentro do Sistema UAB.

Os resultados aqui apresentados e analisados apontam para a necessidade de estabelecer mais diálogo entre os setores da universidade, para discutir não só as alternativas de melhoria da integração entre a formação científica e profissional, salvo as experiências de ofertas educativas nas visitas cruzadas que proporcionou aos coordenadores de pólo um conhecer sobre outros pólos; sobre práticas diferenciadas, metodologias de gestão e formas variadas de encaminhamento das diferentes IES envolvidas no processo. A UAB é ampla e esta pesquisa procura conhecer parte deste sistema que continua a atuar e suprimir distâncias relativas ao acesso à educação.

Referências Bibliográficas

1. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>. Acesso em: 14 dez. 2011.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2010. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9332&Itemid>. Acesso em: 10 jan. 2012.
3. SISUAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action>. Acesso em: 16 jan. 2012.
4. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 09/12/2011.
5. DEMO, Pedro. *Política Social, educação e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1996.

6. MELO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1998.
7. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
8. YAZBEK, M. C. Exigencias del perfil profesional del Trabajo Social en el Nuevo Milenio. *Imagen Social - Revista del Colegio Nacional de Trabajo Social Bolivia*, La Paz Bolivia, v. 01, p. 35-43, 2002
9. OTTONE, Ernesto. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)* / Ernesto Ottone; Tradução Emiliano G. Waiselfisz. - Brasília; MEC/INEP, 1993.
10. CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: Ipea/Cepal/Inep, 1995.
11. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Políticas de Educação à Distância: uma estratégia de formação continuada*. Natal, RN: EDUFRN, 2005.
12. BRASIL. Presidência da República, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
13. Moodle Pesquisa Participativa. Disponível em: <http://treinamento.lanteuff.org/pesquisa_participativa>. Acesso em: dezembro de 2011 a fevereiro de 2012.
14. COSTA apud DURAN, M. R. C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil - *RBPG* ; v.09 – n.16, p. 263-313, abril de 2012.