



UNIFACS
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

AGDA SUEID ANDRADE MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO: UM
ESTUDO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNEB
PARA O MUNICÍPIO DE CAMAÇARI- BA**

Salvador
2020

AGDA SUEID ANDRADE MAGALHÃES

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO: UM ESTUDO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNEB PARA O MUNICÍPIO DE CAMAÇARI-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), UNIFACS Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros.

Salvador
2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Biblioteca da UNIFACS
Universidade Salvador.

Magalhães, Agda Sueid Andrade

Educação a Distância (EAD) e formação de capital humano: um estudo sobre contribuições do curso de Geografia da UNEB para o município de Camaçari-Ba./ Agda Sueid Andrade Magalhães.- Salvador: UNIFACS, 2020.

202 f. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador – Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros.

1. Educação a Distância. 2. Formação de Professores. 3. Capital Humano. I. Barros, Manoel Joaquim Fernandes de, orient. II. Título.

CDD: 371.35

AGDA SUEID ANDRADE MAGALHÃES

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E O CAPITAL HUMANO NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA (UNEB): UM ESTUDO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO CURSO
DE GEOGRAFIA PARA O MUNICÍPIO DE CAMAÇARI-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano – PPDRU da Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Manoel Joaquim Fernandes de Barros – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Salvador (UNIFACS)

Carolina de Andrade Spínola _____
Doutora em Geografia pela Universidade de Barcelona
Universidade Salvador (UNIFACS)

Lídia Boaventura Pimenta _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador, 22 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho aos meus pais José de Souza Andrade (Sr. Zeca) e Eunice Maria Andrade (D. Niu), exemplo de vida e sabedoria, a meus queridos irmãos: Elineide Elga (Eli), Jacson, Jairo, Zuleide Leandra (Leia), Cleide Cristiane e Andrade pelo apoio de sempre, carinho e cuidado, e aos meus amados e queridos filhos Argos Vitor e Athos Pedro, fonte de inspiração e alegria, que perpetuem nossa história de vida. Devolvo, a vocês amados, o laboro de estudos e sonhos, todas as orações, palavras de incentivo e carinho proferidas ao longo de minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Meu bom Deus, como tu tem sido maravilhoso em minha vida. Primeiro, por ter saúde física e mental, e por ter me dado a oportunidade em ter como mestres os melhores pais que uma pessoa poderia ter, a honra de ter nascido em uma família tão rica de valores, uma verdadeira escola, não tem preço. E meus filhos queridos, só tu senhor sabe o quanto lhe sou grata por esta fonte de alegrias, inspirações e aprendizado, o mais valioso presente.

Academicamente, Senhor, te agradeço pelo privilégio em ter como mestres pessoas tal acessíveis, comprometidas, fonte de conhecimento, referencia, professores como: Olêneva Sanches, amiga de sempre, Fernando Pedrão, Apolinário, Laumar, Regina Célia e Ricardo, que fizeram muita diferença em ensinamentos para além da academia. Nossos queridos professores: Costa Gomes, pró Carol (Carolina) e Manoel Joaquim (orientador estimado) que, embora não tendo sido sua aluna, pegaram em minhas mãos em momentos tão difíceis, que nem mesmo eu acreditava ser possível continuar. Pois é, aqui estou.

À Deus, agradeço ao nosso saudoso e estimado mestre Boaventura, pelo carinho, cuidado, comprometimento e dedicação ao longo das orientações. Estudo concluído e avaliado com maestria pelo crivo impecável de apuro da banca, onde tive a honra em ter a professora Lídia Boaventura Pimenta como avaliadora.

À Gilsa querida, seu abraço, ligações e direcionamentos fizeram tanta diferença, muito obrigada por tudo. E agradeço a todos indistintamente: equipe da UNEAD, diplomados, professores, pares, funcionários e colegas de turma, que, diretamente ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para o meu crescimento e aprendizado. Gratidão à todos os envolvidos.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta Educação a Distância e Formação de Capital Humano: um estudo sobre contribuições do curso de Geografia, da UNEB, para o município de Camaçari-Ba. O objeto de estudo é o impacto da educação no desenvolvimento. O objetivo central é analisar a educação norteada pelo curso de Geografia - UNEB, no polo de Camaçari – BA, e a formação do capital humano, mostrando de que maneira a formação de professores do curso de Geografia, da UNEB, se articula com o desenvolvimento do município. Justifica-se a pesquisa em função da capilaridade e acesso por meio da EAD a rincões do país, oferta de conhecimento explícito e formação do capital humano, que, se bem aplicado, é terreno fértil ao possível desenvolvimento de localidades. Utilizando o marco temporal de 2011 até 2020, a análise metodológica seguiu pela pesquisa da legislação pertinente, que regulamenta a EAD, a formação de professores, bem como, pesquisa bibliográfica e descritiva do fato social. Como procedimento técnico estratégico da pesquisa, utilizou-se o método Estudo de Caso exploratório, pois permite uma investigação respeitando aspectos holísticos de eventos da vida real, consoante com o tema contemporâneo da pesquisa. Quanto à apreensão e coleta de dados, optou-se pelos instrumentos: observação sistemática e questionário *online* com questões fechadas relacionadas e uma aberta. O resultado da pesquisa revelou que mais de 80% dos diplomados permanecem no município ao término do curso e mais de 70% da turma têm como área de formação a educação e estão atuando no ensino médio. Essa formação se articula com o desenvolvimento do município, na perspectiva de possibilitar melhorar o índice de qualidade da educação de 4,2 nas series finais do ensino médio (IDEB, 2019). Adicionalmente, após o curso e antes da pandemia, 38,9% dos diplomados obtiveram acréscimo no rendimento, destes diplomados 95% têm uma visão de que o curso agregou para sua qualificação pessoal e profissional. Nessa perspectiva, confirmou-se o que trata a Teoria do Capital Humano, que reconhece a educação como parte significativa da economia, capaz de potencializar aspectos econômicos do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação a distância, formação de professores, capital humano.

ABSTRACT

This document presents the research “Distance Education and Human Capital Formation: a study on the Bahia State University’s (UNEB) geography under-graduate contributions to the municipality of Camaçari – Bahia”, concerning the impact of education on development. The main aim is to analyze human capital formation proposed by UNEB’s geography course, showing how teacher formation in the geography articulates itself with the municipality development. The research main justification is based on the evaluation of a distance learning model, capable of accessing remote places in Brazil, offering knowledge and human capital formation, which, if well applied, is a fertile ground for localities development. Using a timeframe from 2011 to 2020, the methodological analysis follows pertinent legislation research, which regulates distance education and teacher training, as well as bibliographical and descriptive research of this social fact. The research strategic technical procedure used exploratory Case Study method, allowing the investigation to respect holistic aspects of real-life events, in line with the contemporary theme of this research. Data collection and apprehension used the following instruments: systematic observation and an online questionnaire with open and related closed questions. Main results revealed that more than 80% of under-graduates stay in the city at the end of the course and more than 70% of the class have education as their training area and are working in high school. This training articulates itself with municipality development, improving the educational quality index from 4.2 in secondary education final grades (IDEB, 2019). Additionally, after the course graduation and before the COVID19 pandemic, 38.9% of students had an increase in their income, 95% perceived that the course has increased personal and professional qualification. This perspective confirms Human Capital Theory propositions, recognizing education as a significant part of the economy, capable of enhancing development economic aspects.

Key-words: Distance education, teacher training, human capital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Campi</i> da UNEB territórios de identidade.....	127
Figura 2 - Organograma da UNEAD	135
Figura 3 - Representação dos Meios e Pesos.....	142
Figura 4 - Delimitação do município de Camaçari - Ba.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de docentes, técnicos e discentes matriculados na graduação oferta regular (presencial e EAD), no período: 2011-2016	129
Gráfico 2 - Discentes matriculados em EAD por curso em 2016	137
Gráfico 3 - Distribuição dos diplomados da turma de 2011, do curso de Geografia, polo de Camaçari-Ba, segundo a faixa etária e sexo, 2020	154
Gráfico 4 - Distribuição percentual dos diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia UNEAD-UNEB, polo de Camaçari-Ba, segundo local onde moram, 2020.....	155
Gráfico 5 - Diplomados da turma 2011, Curso de Licenciatura em Geografia, polo Camaçari - Ba, com Segunda Graduação, segundo faixa etária, 2020	157
Gráfico 6 - Distribuição percentual de diplomados da turma de 2011, curso de licenciatura em Geografia, UNEAD-UNEB, com pós-graduação, 2020	158
Gráfico 7 - Distribuição percentual dos diplomados da turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia, sobre a motivação na escolha do curso, 2020	159
Gráfico 8 - Distribuição percentual da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, para curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, polo de Camaçari - Ba, 2020	160
Gráfico 9 - Rendimento dos diplomados, turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia UNEAD-UNEB, antes do ingresso no curso e depois de concluído o curso (antes da pandemia do Corona vírus 19), 2020	161
Gráfico 10 - Distribuição percentual de diplomados da turma de 2011, para curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, polo de Camaçari - Ba, que desenvolveram atividades laborais durante o curso, 2020	162
Gráfico 11 - Faixa salarial dos diplomados antes de iniciar o curso e após término do curso (antes da pandemia), 2020.....	163
Gráfico 13 - Distribuição percentual de diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari-Ba, de acordo com ocupação ou função, 2020.....	167
Gráfico 14 - Distribuição percentual de diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari - Ba, de acordo com o nível de educação em que atuavam depois o término curso (antes da pandemia), 2020	168

Gráfico 15 - Distribuição percentual de renda familiar (antes da pandemia), dos diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari - Ba, 2020	169
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Principais Momentos da EAD entre o Século XIX e XX	35
Quadro 2 - Resumo das leis LDBEN de 1961, 1968 e 1971, que tratam sobre os Cursos de Magistério e o caminhar sutil da EAD	44
Quadro 3 - Resumo da LDBEN nº 9.394 de 1996, artigos que tratam sobre a Formação de Professores e sobre a EAD (BRASIL,1996)	55
Quadro 4 - Dois conceitos pareados sobre a EAD de acordo com os Decretos nº 5.622 de 2005 e nº. 9.057 de 2017	61
Quadro 5 - Modelo de Análise.....	99
Quadro 6 - Protocolo para condução de estudo de caso sobre a formação de professores no curso de geografia, polo UNEAD-UNEB, polo de Camaçari-Ba e a sua relação com o desenvolvimento do capital humano	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produto Interno Bruto a preços correntes (em US\$) e Despesas em educação (% PIB), no Brasil e na Alemanha, 2011 – 2015	82
Tabela 2 - Evolução do piso salarial mínimo docente, o valor aluno ano e a referência legal no período no 2010-2019, Educação Básica, regime 40 horas	90
Tabela 3 - Quantitativo docente por titulação nos anos de 2011, 2014, 2015 e 2016	129
Tabela 4 - Polo de Camaçari, cursos de graduação ofertados pela UNEAD - 2011, 2015 e 2017 com o quantitativo de alunos matriculados	146
Tabela 5 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, com relação à qualidade de vida geral e saúde, 2020	172
Tabela 6 - Análise da avaliação feita pelos diplomados depois do curso (antes da pandemia) da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio psicológico, 2020	173
Tabela 7 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, depois do curso (antes da pandemia) curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio físico, 2020	174
Tabela 8 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio meio ambiente, antes da pandemia 2020.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDIFES	Associação Nacional de Docentes dos Institutos Federais de Ensino
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP	Sistema do Censo da Educação Superior
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia
CONSEPE	Conselho Superior e Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DCET	Departamento de Ciências Exatas e da Terra
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCV	Departamento de Ciências da Vida
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEDC	Departamento de Educação
DH	Desenvolvimento Humano
DIVAPE	Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação
DTCS	Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais
E-9	9 países em desenvolvimento de maior população: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão

EAD	Ensino a Distância
EAG	<i>Education at a Glance</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GEAD	Gestão dos Projetos e Atividades de Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituto de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituição Pública de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICEEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena

MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object Oriented Distance Learning
NETI	Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OCEE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OEEC	<i>Organisation for European Economic Co-operation</i>
OI	Organizações Internacionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGDP	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da UNEB
PGPA	Programa Gestão de Programas e Atividades
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Paridade de Poder de Compra
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Pró-Reitoria e Ensino de Pós-Graduação
PPGDMDC	Programa de Pós-graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROESP	Programa de Formação para Professores do Estado
PROLIN	Programa de Formação de Professores da Rede Pública
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RDH	Relatório para o Desenvolvimento Humano
RGPS	Regime Geral Previdência Social
RMS	Região Metropolitana de Salvador
RPSP	Regime Próprio Servidores Públicos
SAGRES	Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância
SESEB	Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia
SGC	Secretaria Geral de Cursos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO	Sindicato dos Professores do Estado da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UF	Unidade da Federação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VAA	Valor Aluno Ano
WHOQOL- GROUP)	Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 PROBLEMA	22
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
1.3 JUSTIFICATIVA	23
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO NACIONAL: CONCEITO, HISTÓRIA E REGULAMENTAÇÃO LEGAL	30
2.1 LEI NACIONAL SOBRE A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS	39
2.1.1 Leis que tratam sobre a Formação de Professores antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, 1996	43
2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394, 1996	50
2.1.3 Normatizações pós LDBEN nº 9.394 de 1996 até os Dias Atuais sobre EAD e Formação de Professores	60
2.1.4 Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.13.003 de 2014 a 2024 e a EAD	66
3 REFLEXIVIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: COMO MENSURÁ-LO?	69
3.1 O DESENVOLVIMENTO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	70
3.2 DESENVOLVIMENTO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO: COMO AQUILATAR O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO	76
3.2.1 Economia da Educação	80
3.2.2 Economia e Formação de Capital Humano na Educação	86
3.3 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EAD	96
4 OPÇÃO METODOLÓGICA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	109
4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA	110
4.1.1 Estratégia metodológica Estudo de Caso	112
4.1.2 Protocolos para coleta de dados empíricos	117
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	124
4.2.1 O Capital Humano na UNEB, em Camaçari - Ba	124
4.2.2 Caracterizações do polo da UNEB em Camaçari-Ba e do curso de Licenciatura Plena em Geografia	143

4.3.1 Perspectiva da Educação	153
4.3.2 Perspectiva de desenvolvimento antes e depois do curso.....	160
5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	177
REFERÊNCIAS	185
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	192
ANEXO B – RESPOSTAS À QUESTÃO ABERTA DO QUESTIONÁRIO	200

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a Educação a Distância e formação de Capital Humano, importante em se tratando de possibilitar educação de qualidade, desenvolvimento de competências e habilidades, oportunizando dessa forma a formação de capital humano a regiões longínquas do país. Objetivo do presente estudo é analisar como a formação de professores, no curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade a distância, a turma de 2011, no período entre 2011 a 2020, no município de Camaçari – Ba, influencia na formação de capital humano como fator de desenvolvimento para o município. Dessa forma, veremos a Educação a Distância (EAD) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na perspectiva do Capital Humano.

A EAD na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação, em 2005, e idealizado como uma parceria da Associação Nacional de Docentes dos Institutos Federais de Ensino (ANDIFES) com empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com vistas à expansão da Educação Superior, pertinente ao plano nacional vigente de desenvolvimento da Educação.

O sistema UAB foi implantado por meio de editais públicos em 2005. O primeiro edital visava orientar as instituições sobre os parâmetros norteadores de como deveriam ser os projetos para participar do concurso público. Sequencialmente, o resultado do consórcio, envolvendo os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), foi publicado em 2007 e selecionados 297 polos presenciais, abrangendo 673 turmas, ofertando 32.880 vagas para diversos cursos em quase todas as regiões do País, como assinalado por Malanchen (2015). Atualmente, na Bahia, fazem parte do consórcio: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com maior concentração de territórios de identidade atendidos e alunos; Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia (UESB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O foco dos cursos ofertados no âmbito do sistema UAB são, preferencialmente, os cursos de licenciatura. O investimento em formação de professores é justificado na esperança de melhorar os baixos índices de qualidade da educação básica, dessa forma a capacitação e formação de capital humano, em alguma medida, contribui para o mercado produtivo, uma vez que reduz a imigração interna em busca de qualificação, principalmente em regiões remotas do país.

Nesse diapasão, a educação é comparável, segundo a Teoria do Capital Humano do professor Theodoro W. Schultz (1973 *apud* WITKOWSKI; DUARTE; GALLINA, 2007), “a um investimento produtivo, repercutindo na área econômica, a ponto de estimular um *campo* de pesquisa específico e de reflexão à economia da educação”. As ideias contidas nos livros de Theodore W. Schultz: *O Valor Econômico da Educação* (SCHULTZ, 1973a), *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa* (SCHULTZ, 1973b) e *Investindo no Povo: segredo econômico da qualidade da população* (SCHULTZ, 1987) advogam sobre uma lacuna entre as teorias econômicas e sua percepção com relação à economia da educação e o significado econômico da qualidade da população. Alguns teóricos, a exemplo de Amartya Sen (2010), preocupam-se com o lado social da economia e compreendem investimento na formação e na saúde como retorno direto e indireto da educação para o desenvolvimento humano.

Neste contexto, deve-se realizar uma breve análise sobre as etapas de crescimento e a trajetória, no século XX, do ensino superior, em uma instituição pública, no estado da Bahia, até a chegada da modalidade a distância no ensino superior. A educação no estado da Bahia, especificamente, a criação UNEB, em 1986, com a formação de capital humano e seu imbricamento com o lema *Hominem Auge*, “para o aperfeiçoamento do homem”, está muito ancorada na postura de tornar acessível a difusão do conhecimento (BOAVENTURA, 2009, p. 43). A UNEB, como organização *multicampi*, orgânica, com base em departamentos, conta com 24 (vinte e quatro) *campi* integrados, espalhados em todo território baiano, atingindo importantes centros urbanos.

A Universidade segue seu curso agregando desafios, quebrando paradigmas e angariando parcerias para além dos *campi*, ganhando o mundo virtual. A Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), órgão da UNEB, atualmente oferta 13

(treze) cursos em 42 (quarenta e duas) localidades distintas em todo o estado da Bahia. No polo de Camaçari, a UNEAD oferta 6 (seis) cursos para a turma que ingressou em 2015. Entre eles, o Estudo de Caso, lócus dessa dissertação, é o município de Camaçari-Ba, polo do curso de Licenciatura em Geografia, ofertado no polo de Camaçari, que tem maior representatividade em número de alunos matriculados na turma de 2011. O objeto da pesquisa ou unidade de análise é a relação entre a EAD ofertada, o foco no diplomado, e a formação de capital humano possibilitando o desenvolvimento.

A educação a distância (EAD) é o ponto de convergência entre Educação e Desenvolvimento, temática no âmbito das linhas de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Regional e Urbano, da UNIFACS. A EAD é aqui compreendida como suporte ou instrumento da tecnologia social e forma de mitigar a desigualdade socioeconômica e cultural de regiões longínquas do país. Mas não é nosso intuito entrar nessa discussão sobre a tecnologia social, pois o foco da pesquisa é como a formação no curso de Geografia, ofertado pela UNEAD, se relaciona com a Teoria do Capital Humano, gerando impactos socioeconômicos e culturais. Ou seja, trabalhamos para compreender como que a educação se tornou necessidade de sobrevivência para amplas camadas sociais (SCHULTZ, 1973a).

1.1 PROBLEMA

O sistema UAB foi inicialmente proposto para que as instituições conveniadas pudessem desenvolver políticas de formação nos diversos pontos do país. Neste diapasão, a UAB vem legitimar a EAD sob a égide do "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." (BRASIL, 2006, p.1).

Com sua característica, de possuir o segundo maior PIB do estado, se posicionar em quarto lugar entre o DH dos municípios da Bahia e ser um polo industrial com demanda de formação de capital humano, Camaçari apresenta um perfil adequado à implantação de projetos como os preconizados pela UAB.

Em face do exposto, do lastro do conhecimento empírico e da experiência profissional da mestranda tanto na docência quanto na coordenação pedagógica, contando com mais de treze anos, em cursos de licenciatura na modalidade presencial e EAD, particularmente, no curso de Geografia no período entre 2010 e 2013 e o livre

acesso às fontes de estudo, razão da escolha do tema, a principal questão desta dissertação é aqui apresentada:

Como a formação de capital humano (docente), orientada pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), no curso de Licenciatura em Geografia, influencia o desenvolvimento do município de Camaçari – Ba?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os reflexos (ou repercussões) da formação de professores na área de Licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEB, por intermédio da Educação a Distância, para o município de Camaçari, no recorte temporal de 2011 a 2020, sob a ótica da Teoria do Capital Humano.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Conhecer a modalidade e dinâmica da EAD em especial UAB, através de referencial teórico, dados e informações, para relacionar em que medida a formação de professores em geografia contribui para o desenvolvimento no município de Camaçari - Ba;
- b) Investigar como os alunos percebem a formação do capital humano como potencial para o desenvolvimento;
- c) Conhecer o município de Camaçari em relação à oferta em educação na esfera estadual e municipal, e as contribuições, contradições e potencialidades que a formação de professores em geografia, oferecida pela UNEB, vai reverberar para a formação de Capital Humano no município.

1.3 JUSTIFICATIVA

A EAD é uma modalidade de ensino com potencial para atingir muitos estudantes em regiões longínquas do país e, nessa perspectiva, várias transformações são necessárias, dentre elas, compreender esse fenômeno como uma

nova forma de acesso ao conhecimento. Logo, não basta querer transpor o modelo tradicional de ensino presencial para uma forma a distância, é preciso compreender as potencialidades que a EAD oferece para expansão e difusão do conhecimento na sociedade. Neste viés, a EAD, se bem trabalhada, pode potencializar o curso e contribuir com a Universidade, uma vez que esta trata de ensino, pesquisa e extensão. Três pilares indissociáveis, como espaço de interação entre a Universidade e a sociedade, favorecendo maior capilaridade para possível transformação do capital humano.

A Bahia conta com uma extensão territorial de 564.733 km² e tem, aproximadamente, 15,13 milhões de habitantes (IBGE, 2020). Portanto, é campo fértil para essa modalidade de educação. Atrelada a esta questão, a falta de mobilidade social, relativa a altos índices de subemprego e recursos distribuídos de forma desigual, é questão que favorece o lapso na oferta de condições para que as pessoas sejam inseridas no ensino superior, como afirma Schindler Junior (2016).

Camaçari, considerado o segundo maior polo industrial do Estado da Bahia, faz parte da Região Metropolitana e está localizado a 51 km Salvador. O município conta com área territorial de 785,335 km² e, segundo Censo de 2010, população de 242.970 habitantes.

O município de Camaçari apresenta significativa relevância, pois, dentre outros fatores, mais de 50% da população economicamente ativa conta com o salário médio mensal dos trabalhadores formais de 3,9 salários-mínimos (IBGE, 2020). Acredita-se que isso seja devido ao crescimento do polo industrial, composto por diversas indústrias químicas, petroquímicas, automobilísticas e de exportação, comércio, serviços e turismo alavancado. Segundo O IBGE (2020), Camaçari possui o segundo maior PIB (2017) do estado baiano, com 23.103,227 mil reais, polo industrial do Nordeste, PIB *per capita* de R\$ 77.816,68 e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M, 2010) de 0,694, na escala de 0 a 1. Ou seja, neste caso, o desenvolvimento econômico deve estar atrelado ao desenvolvimento humano (IBGE, 2020).

Ainda segundo o *site* do IBGE (2020), com relação à educação, o município de Camaçari apresentou taxa de 96,7% de escolarização na Educação Básica de alunos com idades de 6 a 14 anos. Para aferir a qualidade do aprendizado ofertado nas escolas do país, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) e estabeleceu metas. Segundo o IBGE (2020), a educação ofertada no município obteve 4,8 de IDEB de 2017, nos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública), índice muito próximo do esperado pelo MEC para 2022, que é de 6 pontos. Entretanto, segundo a mesma fonte, no IDEB de 2017, com base nas médias de desempenho, nas avaliações dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), nos anos finais da rede pública, o município não atingiu a meta de 4,3. Vale salientar que o IDEB é um importante condutor de políticas públicas em *prol* da qualidade da educação e tem como meta, para 2022, alcançar a média de 6,0 pontos, comparável a um sistema educacional de qualidade a países desenvolvidos, onde o valor maior é de 10 pontos.

Segundo o *site* do IBGE (2020), em 2018, a Educação pública, em Camaçari, contava com 37.341 alunos matriculados no ensino fundamental e 13.659 alunos matriculados no ensino médio. O número de docentes para atender esta demanda no ensino fundamental era de 1.784 e 563 era o número de docentes no ensino médio. Nesse mesmo período, o número de estabelecimento de ensino fundamental é de 173 e o ensino médio contava com 20 escolas. Observa-se que gradativamente o quantitativo de alunos do ensino fundamental (37.341) passará para o ensino médio e provavelmente deverá ser atendido pelos 563 docentes nas 20 escolas. Logo, percebe-se uma demanda reprimida de **formação de professores como capital humano** para atender ao quantitativo de alunos.

Para acompanhar o significativo crescimento do município de Camaçari, faz-se necessária uma ampliação da formação de capital humano qualificado. Isto posto, o presente estudo visa analisar como a formação de professores na EAD influencia a formação de capital humano, gerando fator de desenvolvimento na região.

Entre os 13 cursos ofertados na modalidade EAD, pela UNEAD-UNEB, que contribuem para a formação de capital humano, o curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela UNEAD, no polo de Camaçari, foi escolhido por ser o curso de maior número de discentes no polo e, principalmente, pelo currículo integrado entre atividades interdisciplinares, práticas “integralizadoras” e extensionistas, que possibilitam, em alguma medida, o olhar e a compreensão sobre os diversos tipos de desenvolvimento: político, econômico, geográfico e social. Sobre o currículo integrado às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2013), acrescenta-se:

[...] a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais. (BRASIL, 2013, p.190).

Nessa perspectiva, a formação de professores em geografia reflete não só em sua formação pessoal, como também na formação escolar dos alunos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 7), a formação escolar é compreendida como “alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”. Logo, é um olhar para o direito à formação humana, cidadã e profissional, cerne para a formação e desenvolvimento do capital humano.

Para acompanhar o crescimento exponencial do município de Camaçari, faz-se necessária uma formação de capital humano qualificado, com visão científica e tecnológica, capaz de contribuir para o crescimento da região. Isto posto, o presente estudo servirá para analisar questões cruciais: formação de professores, na EAD, capital humano e possível fator de desenvolvimento na região.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A estrutura da dissertação segue o modelo de pensamento ocidental, a partir da segunda metade do século XIX, sendo uma parte introdutória, o referencial teórico e a metodologia, segundo Schindler Junior (2016). Desta forma e não menos distante, a dissertação estrutura-se em seções, seguindo uma fundamentação teórica, que estão definidas a seguir:

Na seção 1 “Introdução”, conforme exposto anteriormente, o documento apresenta o tema, o problema da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a estrutura da dissertação. Além da fundamentação teórica utilizada (GIL, 2002; YIN, 2001; STAKE, 1995).

A seção 2 contextualiza a educação a distância e a formação de professores no cenário nacional, através de conceito, história, leis e políticas econômicas adotadas pelo governo, como forma de legitimar e avaliar a EAD, enquanto modalidade de ensino. Os conceitos e a história legal são vistos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961, 1968, 1971, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014), Decretos (BRASIL 1998, 2005, 2017), Portaria Normativa 40 de 2007 e reflexões à luz de autores (FREIRE, 1987; TAKAHASHI, 2000; BELLONI, 2002, 2009; MAIA; MATTAR, 2007; SAVIANI, 2009; BOAVENTURA, 2009; DIAS; LEITE, 2010; MATTAR, 2011; SCHINDLER JUNIOR, 2016).

A seção 3 apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento e a Teoria do Capital Humano, na perspectiva da EAD, e traz elementos através de indicadores e índices que visam mensurar o desenvolvimento humano. A seção é dividida em três subseções e dois tópicos, igualmente importantes:

- a) A primeira subseção trata sobre algumas abordagens do desenvolvimento ou crescimento econômico, após a segunda guerra mundial até o desenvolvimento humano, e sobre capital humano (SCHULTZ, 1973a, 1973b, 1987; BARROS, 2003; SEN, 2010; SOUZA, 2018; SCHINDLER JUNIOR, 2016; MONTEIRO, 2016).
- b) A segunda subseção desta seção trata sobre a Teoria do Capital Humano na educação e como aquilatar o crescimento da educação. Esta subseção é estruturada em dois tópicos: Economia da Educação: Custos e investimentos públicos e privados em educação, no país e no mundo; e Economia e formação de capital humano na educação: Custos e investimentos destinados ao magistério no país e em alguns países no mundo (SCHULTZ, 1973a, 1973b; BRASIL, 1996, 2006, 2007, 2008, 2014, 2018; SEN, 2010; IBGE, 2010; INEP, 2015, 2020; MONTEIRO, 2016; SOUZA, 2016; OCDE, 2018; SINPRO, 2018, 2020; FNDE, 2020; INSS, 2020).
- c) A terceira subseção trata sobre a economia da Educação, na perspectiva da EAD, ao analisar documentos institucionais e dados estatísticos sobre o ensino superior, crescimento do EAD, bem como, a apresentação do Modelo de Análise. Os dados foram arrolados com base nos Anuários INEB em Dados (2015, 2016, 2017, 2018; 2019) e referências complementares (SCHULTZ, 1973a, 1973 b; MALANCHEN, 2007; MEC, 2010, 2017, 2020; SEN, 2010; IBGE, 2020).

A seção 4 trata sobre os caminhos percorridos na opção metodológica, análise e interpretação de dados da pesquisa, e traz elementos da pesquisa empírica e de campo, imprimindo robustez aos achados encontrados e expostos nas seções. A seção é apresentada em três subseções e seis tópicos:

- a) A primeira subseção traz a opção metodológica, os caminhos percorridos na metodologia da pesquisa, que seguiram a fundamentação teórica e orientações de autores referenciais (STAKE, 1995; YIN, 2001; GIL, 2002; BOAVENTURA, 2009). Nessa subseção, da opção metodológica, temos o primeiro tópico que trata sobre a estratégia metodologia Estudo de Caso. E o segundo tópico da seção trata sobre o protocolo para coleta de dados empíricos à luz de autores de referência (LIKERT, 1932; SCHULTZ, 1973a, 1973b; GONÇALVES, 2008; VIEIRA; CASTRO; SCHUCH JUNIOR, 2010; OLIVEIRA; JACINSKI, 2017; SOUZA, 2018).
- b) A subseção Análise e Interpretação de Dados da Pesquisa está dividida entre dois tópicos. O primeiro tópico traz a materialização da UNEB: história, missão, objetivos, estrutura física, administrativa e recursos humanos, enquanto universidade estadual *multicampi*; o capital humano na UNEAD; e a caracterização do polo da UNEAD em Camaçari e do município (BELLONI, 2009; BOAVENTURA, 2009; NUNES, 2009; ANUÁRIOS DE DADOS, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019; ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 2012). O segundo tópico traz o protocolo para coleta de dados empíricos, traçando um desenho do polo na UNEB, do *locus* da pesquisa, triangulando: a UNEB, a formação de professores, a turma 2011 e o município de Camaçari - Ba (GIL, 2008; IDH-M, 2010; SOUSA, 2014; SANTOS *et al.*, 2015; PIB, 2015; SILVIA *et al.*, 2015; IBGE, 2020) e o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD para fins de reconhecimento (2015).
- c) A subseção Análise e Interpretação de Dados sobre a Formação de Professores traz os achados da pesquisa de campo e está dividida em dois tópicos: Perspectiva da Educação e Perspectiva da Educação antes e depois do Curso.

A seção 5 destina-se às considerações e recomendações fundamentadas em todo percurso trilhado sobre o olhar dos gestores, docentes e discentes.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO NACIONAL: CONCEITO, HISTÓRIA E REGULAMENTAÇÃO LEGAL

Na seção 2, trataremos sobre Educação a Distância no contexto brasileiro, seu conceito e o que esta modalidade de ensino representa ao longo do tempo para a sociedade e a educação. A seção está dividida em uma subseção de quatro tópicos. Na subseção analisaremos a letra da lei e algumas políticas públicas, sobre a EAD e o imbricamento com a formação de professores. No primeiro tópico, conheceremos o início e estruturação do magistério no país, antes da LDBEN n. 9 394/96. O segundo tópico, traz a LDBEN n. 9.394/96, desenhando a necessidade de formação continuada do magistério na educação básica, especificamente, o que diz sobre a EAD no país. No terceiro tópico observaremos o que dizem as leis após LDBEN n. 9.394/96 até a atualidade, sobre a EAD e sobre a formação de professores. Por fim e não menos importante, o quarto tópico traz o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.003 de 2014, seus objetivos, estratégias e metas para a educação, no prazo de dez anos, analisados na perspectiva da EAD e da formação de professores.

Essa é uma pergunta básica, envolvendo conceitos distintos, portanto, não podendo ser respondida em um momento estanque, mas que será trabalhada ao longo das seções. Aqui, a proposta inicial paira sobre o que a sigla EAD representa. Seria Ensino a Distância ou Educação a Distância? Necessário se faz inicialmente distinguir os conceitos de Ensino e Educação.

Ensino, etimologicamente, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 767), é “ato, processo ou efeito de ensinar; ensinamento, ensinança”, ou seja, transferir parte daquilo que foi absorvido de conhecimento e ou informações ao longo dos estudos e vivências.

Responder sobre o conceito de Educação seria algo filosófico, muito amplo. Vejamos de forma breve a etimologia da palavra, ainda segundo o Dicionário Houaiss (2009, p.722): vem do latim e significa ação de criar, “ato ou processo de educar-se”. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.

A partir da citação acima, podemos observar que a aprendizagem não é tão somente ressignificar ou repetir conhecimento de geração a geração de forma mecânica. De acordo com o Dicionário Houaiss (2009, p.165), “a forma ‘aprender’ etimologicamente significa adquirir conhecimento (de), a partir de

estudos; instruir-se”. E tecnologia, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p.1821), etimologicamente vem do latim e significa “arte, teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios de atividade humana”.

O ensino (enquanto transmissão do conhecimento) e a educação (enquanto efeito de educar-se) proporcionam a aprendizagem. Mas, a eficácia e o sucesso nos estudos dependem de fatores endógenos, muitas vezes potencializados por meio da autoaprendizagem, gestão do conhecimento e da utilização de recursos tecnológicos.

Perceber o mundo de forma tecnológica é perceber a tecnologia como sendo todas as criações feitas pelo homem para aperfeiçoar, criar ou “facilitar” seu modo de vida. Historicamente, a tecnologia existe desde antes de Cristo com a descoberta do fogo, a invenção de utensílios domésticos, a roda, a escrita; e, depois de Cristo, com a imprensa, a energia elétrica, os meios de comunicação e o transporte, o rádio, a televisão, os recursos digitais e eletrônicos, até o ciberespaço. A tecnologia digital, atrelada à comunicação em rede e internet, gradativamente modificam a sociedade e a educação.

Assim como alguns avanços tecnológicos reconfiguraram a vida das pessoas, ao ponto de pensarmos ser inconcebível viver sem eles, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, hoje, reconfiguram a sociedade como um todo.

Compreendemos, como Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), as tecnologias e conteúdo da comunicação que surgiram gradativamente nos anos 90, por meio digital e de comunidades em redes. A informatização e a economia são fatores que formam um cenário em constante transformação e com uma dinamicidade que faz a demanda por conhecimento aumentar demasiadamente, devido à rapidez das mudanças nas empresas, instituições de ensino e na sociedade em geral.

Segundo Takahashi (2000), assistir à televisão, comunicar-se ao telefone, fazer transações bancárias, compras, estudos e uma infinidade de serviços e atividades via internet fizeram com que passássemos a viver a Sociedade da Informação, onde a informação flui à velocidade e quantidades inimagináveis, conseqüentemente, valores sociais e econômicos fundamentais assumem novos parâmetros.

A maioria das pessoas não tem a menor ideia de como é feita a comunicação, nem como se constitui a imensa malha de meios de comunicação que cobre países inteiros, continentes, casas, empresas e pessoas (TAKAHASHI, 2000).

Computadores trabalham processando informações de forma tal a tornar compatíveis os diversos meios, e pessoas operam estruturas físicas, aglutinando e dando sentido ao conjunto de recursos e aparatos. O conjunto desses recursos forma a “superestrada” de informações e serviços, também conhecida como “infovias” ou “supervias” (TAKAHASHI, 2000).

Ainda segundo o autor, três fenômenos imbricados, que estão diretamente relacionados e dão origem à transformação em curso, são:

- a) O primeiro, a convergência de base tecnológica, digitalização de conteúdo, comunicação e computação em uníssono;
- b) O segundo, a dinâmica da indústria, com a queda de preços dos computadores, propiciando a aquisição de equipamentos eletroeletrônicos;
- c) E, por fim, e não menos importante, o terceiro fenômeno foi o crescimento da Internet em curto espaço de tempo e a conectividade internacional.

O desafio de aprender, dada a infinidade de possibilidades, *links* e caminhos nem sempre seguros, faz com que o professor transcenda a aprendizagem como transmissão de conteúdo, objetivando educar o estudante a como tirar melhor proveito das ferramentas disponíveis na rede.

Segundo Pretto (2011), o desafio de educar na era digital passa por qualificar a equipe que atua diretamente com o estudante, pois se trata de uma ferramenta poderosa de inclusão social e digital.

O ensino-aprendizagem ganha um novo formato e novos papéis surgem entre professores e alunos. A docência na EAD, segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010 *apud* QUARTIERO; SILVA, 2014), é vista como “polidocência”, ou seja, um conjunto articulado de trabalhadores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, onde a docência é concebida sob a ótica de categoria profissional. Ainda segundo os autores, nesse viés, surge o debate sobre a formação profissional, precarização e compartilhamento de atividades e funções docentes. Este diapasão permite discussões sobre o papel da docência em diferentes perspectivas, tendo em vista as perspectivas trabalhistas e pedagógicas, envolvidas no processo ensino aprendizagem. A *web* vem romper paradigmas. Trabalhos colaborativos, bibliotecas virtuais, georreferenciamento, entre outros, configuram novos espaços para a troca de conhecimento. O professor, detentor e transmissor do conhecimento e saberes, é “convidado” a ser orientador da construção do conhecimento por parte do aluno.

Aperfeiçoados os detalhes sobre os conceitos preliminares e parametrizando o entendimento, veremos algumas definições que norteiam o entendimento da EAD. Muito atrelado à forma como era ministrado ou ofertado, a EAD foi vista de diferentes ângulos e as definições seguiram nomenclaturas diversas.

Segundo Maia e Mattar (2007) e Perriault (1996 *apud* BELLONI, 2009), a EAD recebeu denominações diversas, que incluem o elenco de estratégias de ensino-aprendizagem pós-escolar em diferentes países, a exemplo: estudo ou “educação por correspondência” (Reino Unido); “estudo em casa” ou “estudos externos” (Austrália); “tele ensino” ou “ensino a distância” (França); “estudo em casa” no nível pós-escolar, e “estudo independente”, em nível superior (Estados Unidos), dentre outros.

No contexto nacional, Maia e Mattar (2007 *apud* MATTAR, 2011, p.3) colocam o ponto de convergência ao conceituarem a EAD enquanto “uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”.

Atualmente, a EAD, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Decreto nº. 9.057/ 2017 (BRASIL, 2017a), é conceituada como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A EAD, no Brasil, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2006, p.1), “é a modalidade em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas sem que os alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora”.

A EAD envolve quebra de paradigma com relação à aprendizagem, espaço, tempo, lugar, métodos, técnicas e mediação tecnológica. É uma proposta pedagógica diferente do ensino presencial, onde a sala de aula é virtual, podendo ser acessada em qualquer lugar; as atividades são desenvolvidas segundo tutorial ou orientações do professor, sem que este esteja presente no mesmo espaço físico. A harmonia de todos os instrumentos depende de uma mediação didático-pedagógica eficaz, exequível e principalmente constantemente avaliada pelos elementos reguladores, que compõem este cenário e pelos sujeitos envolvidos.

A EAD evoluiu com a sociedade e os avanços tecnológicos. Inicialmente, os conteúdos eram disponibilizados (depositados) e os alunos desenvolviam atividades sem diálogo ou interação, em uma comunicação assíncrona, seguindo a perspectiva de educação bancária de Paulo Freire.

Segundo Freire (1987, p.58), na concepção “bancária” da educação, o educador:

[...] é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador: “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto educandos serão. [...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Com os avanços sociais, tecnológicos e científicos, os alunos passam a contar, nessa modalidade, com materiais de estudos didáticos, digitais e comunicação síncrona, que possibilita o diálogo, uma educação humanizadora e problematizadora de Freire. Com a ampliação do uso do computador associado à *web*, no campo da educação, em uma consideração pedagógica, cada vez mais se faz necessário que professores, ao produzirem conteúdos formalizados de conhecimento com abordagens educacionais, também estimulem a alta interatividade entre os participantes do processo ensino aprendizagem. As abordagens educacionais devem promover o diálogo entre conteúdos teóricos, contexto prático da vida, especificamente, promovendo a autonomia e respeitando a flexibilidade docente para ajustar conteúdos, atividades em cada ação de ensino (FIALHO; BARROS; RANGEL, 2019).

Observamos que, ao tentar conceituar as palavras-chave para essa discussão, à medida em que o objeto se modifica no cenário, o conceito é também modificado, mediante o contexto histórico em que é situado. Logo, o conceito é dinâmico e necessário.

Existem, também, outros elementos que complementam este cenário: professor formador, tutor, equipe técnica, coordenação de curso, coordenação pedagógica e coordenação de tutoria, secretaria de curso e acadêmica, para mediar recursos tecnológicos e a maior interação entre os envolvidos. Em contrapartida, é preciso autonomia, autogestão do conhecimento e do tempo para estudos e trabalhos acadêmicos. Logo, educação a distância é para além dos muros

da sala de aula, é o desenvolvimento de habilidades e competências na gestão do conhecimento não só aplicados na vida acadêmica.

A história da Educação a Distância caminha muito próxima com os avanços tecnológicos, que contribuem para refletir sobre a origem e o desafio que esta modalidade de ensino enfrenta no Brasil.

Alguns autores delimitam a história por marco temporal em séculos e outros por gerações de inovações tecnológicas. Veremos, a seguir, sob as duas óticas. Para Schindler Junior (2016), a trajetória da EAD no mundo é delimitada como marco temporal nos séculos XIX e XX.

O Quadro 1 resume os principais momentos da EAD, no país e no mundo, ainda segundo o autor citado:

Quadro 1 - Resumo dos Principais Momentos da EAD entre o Século XIX e XX

Principais Momentos da EAD	
1728	Estados Unidos da América registram sua primeira experiência com um novo método de ensino por meio de anúncio de aulas na Gazeta de Boston.
1840	Grã-Bretanha anuncia aulas de taquigrafia por correspondência.
1891	Estados Unidos da América – oferecimento de cursos preparatórios para concursos, curso de contabilidade e de segurança de minas.
Século XX	Relatos de oferta de cursos de extensão nas Universidades de Oxford, Cambridge, Chicago e Wisconsin.
1924	Criação da escola alemã de negócios por correspondência.
1928	Rádio BBC promove cursos para educação de adultos.
1930	Brasil entra no rol da EAD, promovendo cursos nas ondas do rádio. Metodologia semelhante é utilizada na Segunda Guerra Mundial para o ensino por correspondência. No pós-guerra, foram envidados esforços no sentido de ensinar os novos recrutas na recepção do Código Morse.
1960	Década marcada pela oferta de cursos secundários e superiores na Europa e diversos países e continentes.
1976	Inglaterra e Canadá tiveram uma articulação de tutores e alunos alinhados por uma grande rede de telefones.
1979	Cuba – Universidade de Havana - educação a distância; Estados Unidos - mais de uma centena de Universidades e escolas de ensino médio e educação profissional ofertando educação a distância.

Fonte: Elabora pela autora adaptado de Schindler Júnior (2016, p. 33-35).

À medida em que os avanços tecnológicos ocorrem, influenciam diretamente a sociedade, conseqüentemente a educação e especificamente a EAD. Portanto, é possível traçar a cronologia da EAD atrelada aos avanços tecnológicos de comunicação, utilizando o termo geração.

Não há um consenso em relação a essa divisão, pois alguns autores organizam a história em três, quatro ou até mesmo cinco gerações, afirma Dias e Leite (2010). A presente exposição terá como base os estudos feitos pela Universidade Virtual

Brasileira (UVB), Maia e Mattar (2007), Dias e Leite (2010), e Evans e Nation (1993 *apud* BELLONI, 2009), que sugeriram três gerações de EAD.

A primeira geração surgiu com o ensino por correspondência, com o curso de taquigrafia a distância oferecido por meio de anúncios de jornais, na década de 1720. Entretanto, foi com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens e correios), em meados do século XIX, que, efetivamente, se marca o início da EAD em todo o mundo.

A segunda geração surge juntamente com novas mídias: televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo e o telefone, bem como, a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo *Open Universities*, fundada em 1969 (MATTAR, 2011). Para Belloni (2009), a segunda geração desenvolveu-se a partir das orientações “behavioristas” (estímulo resposta na Educação concebida como “tecnicista”) e industriais típicas da época – pacotes institucionais para público de massa, e economia de escala, integrando inovações tecnológicas de comunicação e informação. Por outro lado, especialmente em países não desenvolvidos, algumas experiências de EAD foram exitosas e outras não, à exemplo da educação popular, que apresentou resultados pontuais e importantes, e as experiências de televisão escolar, de caráter compensatório, visando sanar carências no ensino e a expansão do ensino básico, que tinha como pano de fundo a substituição da função especializada do professor, como afirma Belloni (2002).

A terceira geração surgiu nos anos 90, com o desenvolvimento indiscriminado das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), da *internet* e a regulamentação da modalidade, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

A Educação a Distância (EAD) inicia, no Brasil, em 1900, com cursos por correspondência. Mas, oficialmente, foi, em dezembro de 1996, depois de instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394, artigo 80 e os seus vários decretos, que a EAD se tornou reconhecida como modalidade de ensino e vem galgando espaço e respeito.

Sem descartar as tecnologias anteriores (televisão, rádio, vídeo etc.), a década de 90 é marcada pela soma de várias tecnologias, inclusive o uso do computador e celular. Especificamente, o uso da tecnologia na educação chega com a perspectiva de contribuir nas relações sociais e no processo ensino aprendizagem. Nesse contexto, Belloni (2009, p.57) afirma que:

Seus meios principais são, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender: unidades de curso concebidas sob forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as potencialidades (banco de dados, *e-mail*, lista de discussão etc.); CD-ROMs (didáticos, de divulgação científica, cultura geral, de “infotainment” etc.).

Paradoxalmente, a seleção e uso de meios técnicos implica mudança radical e gradativa em comportamento, políticas e atitude por parte do sistema de ensino e aprendizagem.

Segundo Belloni (2009), a existência de uma crescente utilização de matérias de uso pessoal (*self media*) é uma tendência que aparece com força, em detrimento ao uso de materiais divulgados através dos meios de comunicação de massa (*broadcasting*). A mudança de comportamento é uma tendência do novo perfil, que implica a seleção dos meios técnicos mais adequados e mudanças no modo de ensinar e aprender.

O sistema de ensino brasileiro conta com mais de cem anos de atraso em relação a outras iniciativas mundiais. Como vimos anteriormente, a EAD já existia em outros países através de cursos e ensino-aprendizagem.

Para além da divisão por meio de gerações tecnológicas, que nos fazem compreender a interface dos avanços tecnológicos e as demandas sociais, existem, quanto ao marco temporal, algumas iniciativas que utilizaram e incentivaram o uso das TIC e NTIC no Brasil para fins educacionais, desde o ano de 1900. Segundo Alves (2007 *apud* SCHINDLER JUNIOR, 2016), no Brasil, a atuação da EAD é dividida em três momentos, a saber.

- a) Primeiro momento, antes de 1900, com anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1904, com a instalação das escolas internacionais, oferecendo cursos destinados aos interessados em formação na área de serviços e comércio.
- b) Segundo momento, no ano de 1923, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tendo como função principal permitir a educação popular, por meio do sistema de difusão do país. Posteriormente, sofreu os efeitos de pressões governamentais, dado o momento político tenso vivido no país e tendo em vista preocupações com a publicação de conteúdos revolucionários, a rádio foi doada ao Ministério da Educação e Saúde em 1936. No ano seguinte, foi implantado o Serviço de Radiodifusão Educativa no citado Ministério,

possibilitando iniciativas educativas, tais como: Escola Rádio-Portal (1937), A Voz da Profecia (1943), Universidade do Ar (1941), escolas radiofônicas coordenadas pela diocese de Natal (1943). Ainda segundo os autores, a educação via rádio foi pouco popular a partir do regime militar em 1964.

Para Schindler Junior (2016), o cinema teve sua parcela de contribuição, mas a televisão é considerada importante ferramenta para a EAD, por meio do Código Brasileiro de Telecomunicações, instituído pela lei nº 4.117/62 em seu decreto nº 236/67, nos artigos 13, 14, 15 e 16, que rezam sobre a televisão educativa e suas finalidades. Ainda segundo os artigos, a televisão educativa é destinada a divulgar programas educacionais de forma a oferecer períodos obrigatórios e gratuitos para a transmissão dos programas entre os horários das 7 (sete) às 17 (dezesete) horas, de, no máximo, 5 (cinco horas semanais), destinados à transmissão de aulas, conferências, palestras e debates.

- c) Ainda segundo o autor, o terceiro momento é marcado pela desobrigação das emissoras de televisão em transmitirem programas educativos. A Fundação Roquete Pinto assume a coordenação das ações de transmitir programas educativos e, em contrapartida, a Fundação Roberto Marinho atua com a transmissão dos telecursos, bem como, é sinalizada a atuação das Televisões Universitárias. Em 1971, a criação da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABTE), por profissionais da área de radiodifusão e tecnologia aplicada à educação, foi um marco significativo para a EAD; além de ser responsável pela promoção e debates das políticas públicas no país, também foi pioneira na oferta de programas de pós-graduação a distância, com credenciamento da CAPES em 1985.

Em síntese, refletindo sobre os avanços tecnológicos, a ciência e a educação, percebemos que em cada momento existe comunhão entre as tecnologias de comunicação e o processo ensino-aprendizagem. Como vimos na história das primeiras gerações da EAD, os alunos não interagem com o professor, em uma concepção “bancária” da educação, onde a única margem de ação, que se oferece aos educandos, é a de receber o conhecimento como depósito, guardando e arquivando, como afirma Paulo Freire (1987). O divisor de águas, com o advento da *internet*, é tornar possível, para o educando-educador, dialógico, problematizador, uma educação autêntica, onde o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição, mas indicações seguras para pesquisas físicas e virtuais, e a comunicação

é feita de *A* com *B*, mediatizado, pelo mundo, em uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando educador e comunidade, daqueles elementos entregues de forma desestruturadas (FREIRE, 1987).

A EAD é considerada, por alguns autores, uma educação de massa por ampliar o acesso à educação formal, à maior número de alunos, assim possuir um mecanismo econômico em sua mola de engrenagem. Segundo Peters (1983 *apud* BELLONI, 2009), os paradigmas econômicos: fordismo e pós fordismo influenciaram as políticas públicas, estratégias de desenvolvimento, organização do trabalho acadêmico e produção de materiais pedagógicos.

Desde os anos 80, duas orientações teóricas (filosóficas) se afrontam ou coexistem no campo da educação e da EAD: o estilo fordista de educação de massa por ter maior capilaridade de alunos e uma proposta de educação aberta e flexível, mais adequada às novas exigências sociais. Ainda, segundo Peters (1983 *apud* BELLONI, 2009), dentre os principais modelos fordistas, são destacados os três mais importantes para a compreensão da EAD: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. O modelo fordista, como produção de massa, assume três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho.

Nessa perspectiva, a EAD, ofertada pela UNEB, nos cursos de graduação, amplia o acesso, mas não é massiva, devido ao formado de oferta dos cursos, onde o ensino e aprendizagem é mediado pelas NTIC e alunos sendo acompanhamentos por tutores, professores e equipe pedagógica.

A velocidade com que as NTIC são concebidas pela sociedade, a forma vertiginosa de crescimento da EAD e a economia fizeram com que ocorresse uma ruptura de paradigmas sociais e educacionais, que impulsionou gradativamente a regulamentação da modalidade.

2.1 LEI NACIONAL SOBRE A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS

Este tópico traz o lastro legal da EAD, enquanto modalidade de ensino, paralelamente à base legal nacional para a formação de professores, e algumas políticas públicas para fomento dos ditames do legislativo, como, por exemplo, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da CAPES.

Seguindo a linha cronológica, estudaremos alguns decretos e portarias instituídos após a LDBEN (BRASIL, 1996), bem como, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e o de 2014-2024, para dar continuidade à regulamentação e consolidação da EAD, ao longo dos 21 (vinte e um) anos de sua promulgação.

Segundo Boaventura (2009, p.93), em 1946, "após um período discriminatório, ditatorial de desrespeito aos direitos humanos, sucede uma nova Constituição. Com a Lei de 1961, inicia-se o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)".

A Constituição Liberal de 1946, em seu Capítulo II, Educação e Cultura, quando consolida e garante o direito de todos e responsabilidade dos poderes públicos e privados à oferta em todos os níveis educação, abre caminho para a educação ser ofertada em instituições públicas e particulares.

O Brasil começa uma nova fase desenvolvimentista, na qual o Governo abre as portas para o capital estrangeiro, com o objetivo de consolidar projetos de modernização, possibilitados pela industrialização. A educação necessita se adequar para suprir as necessidades de mão de obra qualificada, com custo reduzido, em um processo contínuo e gradativo.

Na década de 30, na história política da educação, quem respondia pela educação no país era o Ministério da Saúde. E, foi na década de 50, que as ações voltadas à educação foram direcionadas para o recém-criado Ministério de Educação e Cultura, que, de acordo com o *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2018b), "A sigla MEC surgiu em 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. O sistema educacional brasileiro, até 1960, era centralizado, modelo seguido por todos os estados e municípios".

A partir de 1960, algumas políticas públicas passam a ser operacionalizadas e vinculadas com orientações delineadas mundialmente por Organizações Internacionais, como afirma Malanchen (2007, 2015). Neste contexto, percebe-se a teoria do capital humano.

Em um cenário pós-Segunda Guerra, onde prevalecia a visão Neoclássica em que economicamente o aumento de produção era justificado por políticas econômicas favoráveis à capacidade gerencial, à maior quantidade de trabalho e ao progresso técnico, surge a teoria do capital humano. A formação de mão de obra para o trabalho cada vez menos físico e mais mental lança luz à necessidade de formação de conhecimento e competência por meio do sistema de educação.

A Teoria do Capital Humano é derivada da economia neoclássica e foi concebida por Theodore W. Schultz, que inspirou vários autores, a exemplo de Gary Becker, que veremos adiante. Schultz relaciona, em sua teoria, economia agrícola e de desenvolvimento, colocando, como centro do pensamento, o investimento em capacitação humana.

Segundo Schultz (*apud* BARROS, 2003, p.87), o conceito de capital humano é:

[...] a aceitação do capital humano na medida que supõe entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado, seja ele não humano e humano. Obviamente, este último é parte do homem e, é capital, porque é fonte de satisfações humanas ou de futuros rendimentos. Sob esta concepção, nenhuma pessoa pode separar-se do capital humano que possui [...].

Para os autores, a educação pode ampliar o “leque” de oportunidades a serem potencializadas por meio de investimentos, principalmente em tecnologia e pesquisa organizada. Tais investimentos, se bem utilizados, são capazes de aumentar a renda nacional e principalmente a qualidade do trabalho e a capacidade negociável no mercado de trabalho. Para Schultz (*apud* BARROS, 2003, p. 87), a educação é:

[...] em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que a obtém. Contudo, é predominantemente uma atividade de investimento para aquisição de capacitações que oferecem satisfações futuras. Portanto, deve ser tratada como investimento e, suas consequências, como uma forma de capital. Capital humano será a educação que passa a fazer parte da pessoa, que não pode ser comprada, vendida ou tratada segundo o conceito corrente de propriedade. É uma forma de capital, porque presta serviços de um determinado valor.

Nesse sentido, Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia em 1992, envolvido pela teoria do capital humano, ratifica as ideias de Schultz. Becker justifica e explica que, como fator de crescimento econômico, a educação pode ser responsável por questões de diferença salarial, como sendo de responsabilidade do trabalhador. Ou seja, a formação do “capital pessoal” e a escolha por este caminho é uma questão pessoal, dado à quantidade de tempo, esforço despendido e as incertezas futuras, podendo ser responsável pela diferença salarial (WITKOWSKI; DUARTE; GALLINA, 2007).

A educação é uma forma de capital quantificável em: estrutura física, patrimônio, número de empregados ou de pessoas, custos reais com as classes, salários de funcionários e professores. A forma de capital humano é um investimento futuro, em longo prazo, em que o crescimento econômico pode ser mensurado por

meio de fatores qualitativos, bem-estar, maior produtividade, melhor salário e benefícios, inovações tecnológicas e científicas.

Nessa perspectiva, o Prêmio Nobel de Economia em 1998 e um dos idealizadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Amartya Sen (2010), advoga, no livro *Desenvolvimento como liberdade*, que a expansão da educação pode favorecer a mudança social, além de ajudar a aumentar o progresso econômico. Logo, a Teoria do Capital

Humano compreende a educação como forma de expansão econômica. E a Teoria do Desenvolvimento Humano amplia este conceito sugerindo que os benefícios da educação excedem seu papel como expansão do capital humano na produção de mercadorias, visto que “com o mesmo nível de renda, uma pessoa pode beneficiar-se com a educação — ao ler, comunicar-se, argumentar, ter condições de escolher, estando mais bem informado, ser tratada com mais consideração pelos outros etc.” (SEN, 2010, p.352). Assim sendo, o capital humano é parte inerente da capacitação humana, onde a educação excede seu papel na produção de renda e a amplia para a conquista de liberdade subjetiva.

No período pós-guerra, existe uma quebra gradativa de paradigmas econômicos, que refletem diretamente em alguns acordos internacionais e políticas públicas. Como países dizimados com a guerra conseguiram se reerguer? Como minimizar a pobreza? É neste contexto que as Organizações Internacionais buscam resposta e tomam medidas, por meio de acordos políticos, para alcançarem seus objetivos ou respostas.

Para compreender as relações entre as Organizações Internacionais, as políticas públicas e o capital humano, recorreremos inicialmente aos achados da professora doutora em Educação Escolar e pesquisadora Julia Malanchen (2007, 2015), que discorre sobre o assunto na dissertação “As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?” e, em seu livro: *Políticas Públicas para a Formação docente em EAD*, publicado em 2015. Segundo Malanchen (2007, 2015), das várias agências internacionais que, em alguma medida, investem em educação, as principais Organizações Internacionais (OI) que delineiam o cenário dos países periféricos, aqui estudados, são o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O Banco Mundial é composto por várias Organizações Internacionais, foi concebido no período da Segunda Guerra Mundial, inicialmente, como forma de

ajudar na reconstrução da Europa e posteriormente ajudar em caso de desastres naturais, emergências humanitárias e, atualmente, para a redução da pobreza em países periféricos.

Ainda segundo a autora, na década de 1960, o Banco Mundial começou a operar na área educacional, prioritariamente no ensino técnico vocacional e ensino superior, onde o foco era a formação de mão de obra especializada, necessária ao processo de industrialização (MALANCHEN, 2015).

As leis nacionais que tratam sobre a formação de professores e sobre a EAD, ao longo do tempo, sofreram modificações e adequações à medida em que a algumas demandas foram surgindo. Para parametrizarmos tais modificações, colocamos o fomento legal dividido em três partes: Leis que tratam sobre a formação de professores e a EAD antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, 1996 sobre a formação de professores e a EAD; e as normativas pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, 1996 até os dias atuais.

2.1.1 Leis que tratam sobre a Formação de Professores antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, 1996

O ensino explícito começa no Brasil, inicialmente, com as escolas dos jesuítas, passa pelas aulas régias na reforma pombalina, chegando aos cursos superiores criados com a chegada da corte portuguesa, sem preocupação explícita com a formação de professores. Segundo Saviani (2009), é na Lei das Escolas de Primeiras Letras que essa preocupação se materializa, ao determinar o artigo 4º que os professores deverão ser treinados pelo método mútuo ou de monitoramento, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Percebe-se aí a exigência de preparação didática, mas não se faz menção à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

A formação de professores foi normatizada no século XIX, após o Ato Adicional de 1834, que coloca a instrução primária sob a responsabilidade das províncias e a criação das Escolas Normais que, ao longo do tempo, foram sendo ressignificadas.

Para Saviani (2009), o padrão centrado no domínio dos conhecimentos começa a ser reconfigurado com a reforma instituída pelo decreto n. 3.819 de 1932 e os institutos de educação, que seguem para além do ensino, mas também a pesquisa. Ainda, segundo o autor, em 1933, o Brasil tinha em torno de 40 milhões de habitantes

e o panorama educacional de matrícula geral era de 2.238.773 alunos (Ensino Primário: 2.107.617; Ensino Médio: 108.305; Ensino Superior: 22.851) no mesmo ano. Mais de 5% (cinco por cento) do número total de habitantes frequentava a educação na época e um número ainda menor de habitantes frequentava o Ensino Superior.

O cenário muda gradativamente e as políticas públicas para a educação e formação de professores lançam um olhar para a necessidade de formação didática pedagógica diferenciada, dependendo da demanda de mercado. Percebemos que inicialmente as políticas públicas direcionam a formação de professores para a formação de capital humano em uma educação geral, vocacional, tecnicista, que alimente o mercado competitivo com mão de obra qualificada, basicamente ensino primário e secundário.

Analisemos, em um primeiro momento, o Quadro 2, que traz a letra das LDBEN de 1961, 1968 e 1971, que tratam sobre os cursos de magistério e sobre a EAD, sequenciando seu contexto e imbricamento.

Quadro 2 - Resumo das leis LDBEN de 1961, 1968 e 1971, que tratam sobre os Cursos de Magistério e o caminhar sutil da EAD

LDBEN nº 4.024/61	<p>O artigo 34 divide a educação em dois ciclos: ginasial e colegial em um ciclo, e cursos: secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário em outro ciclo (educação de Grau Médio).</p> <p>O artigo 69 trata sobre o ensino superior e os cursos:</p> <p>a) de graduação, abertos à matrícula de candidato que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;</p> <p>b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidato que haja concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;</p> <p>c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.</p> <p>Artigo 92. A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 20% (vinte por cento), no mínimo.</p> <p>O artigo 104 estabelece:</p> <p>Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961a).</p>
-------------------	--

LDBEN nº 5.540/68	<p>O artigo 3º diz que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.</p> <p>“A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas” (MEC, 2018).</p>
LDBEN nº 5.692/71	<p>Artigo 3º. Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e na mesma localidade.</p> <p>Artigo 5º. As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.</p> <p>O § 2º diz que: a parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.</p> <p>O § 3º diz que, excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.</p> <p>O Artigo 24 trata sobre o ensino supletivo. O § 2º indica que os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971a).</p>

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

A primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024 de 1961, teve seu embrião na Constituição de 1946, tramitando por treze anos no Congresso Nacional e se tornando um marco de organização democrática em dezembro de 1961.

O artigo 34, da lei nº. 4.024 de 1961, trata sobre a organização do sistema de ensino: pré-primário e primário (educação de Grau Primário), dois ciclos: ginasial e colegial em um ciclo; e cursos: secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário em outro ciclo (educação de Grau Médio).

O artigo 69, da lei nº. 4.024 de 1961, trata sobre o ensino superior e seus cursos. Um fato relevante, segundo Boaventura (2009), é a interpretação que o Conselho Federal de Educação faz ao dispositivo da lei referente à pós-graduação. Conforme o parecer do conselheiro Newton Lins Buarque Sucupira, a base para toda esta formação de pós-graduação brasileira exige esta formação para professores. O parecer Sucupira menciona a formação profissional da pós-graduação que foi remodelada em dois tipos: em sentido amplo (*lato sensu*), cursos de especialização e aperfeiçoamento; e, em sentido restrito (*stricto sensu*), mestrado acadêmico ou científico e profissional, e doutorado. Segundo achados do professor Edivaldo Boaventura (2009), a pós-graduação foi remodelada seguindo inspiração anglo-saxônica:

orientador, realização de exames orais e escritos, seminários, projeto de pesquisa, exame de qualificação, professores credenciados com doutorado e produção científica, com coordenação em nível de faculdade e da universidade administrada academicamente por uma Pró-Reitoria. (BOAVENTURA, 2009, p.95).

A estrutura ou modelo adotado na década de 60 continua até os tempos atuais com inicialmente dois tipos: *lato sensu* e *strictu sensu*, o mestrado pode ser acadêmico/ científico ou profissional com exame de qualificação para admissão, ao longo do curso conta com avaliações orais e escritas nas disciplinas do curso, e produção científica estimulando a publicação de artigos em periódicos especializados e livros. A orientação para o trabalho de conclusão do curso é feita por um orientador, sendo exigida qualificação ou pré-banca e exame final com apresentação e defesa da tese; a avaliação orquestrada deverá ser submetida à avaliação por uma equipe de professores do programa de mestrado/doutorado e professores externos com notório saber na área de estudo da pesquisa.

O artigo 92 reza que a União aplicará anualmente o mínimo de 12% (doze por cento) da receita de impostos na forma de manutenção e desenvolvimento do ensino, e a responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios de investir no mínimo 20% (vinte por cento) para a educação, conseqüentemente, estabelece parâmetros para a aplicação da verba. Segundo Boaventura (2009, p. 47), o Plano Nacional de Educação, logo após a LDB 4.024/61, "e o Salário – Educação, aportaram novos recursos financeiros que fizeram crescer os efetivos escolares do ensino fundamental e médio, impulsionando a demanda pela educação superior".

Sobre o artigo 104, da LDBEN nº 4.024 de 1961, Schindler Junior (2016) afirma, para fins de conhecimento, que, na referida lei, em algum grau, a EAD já é percebida se considerarmos modelos de aprendizagem como o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Saúde, o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). Segundo Litto e Formiga (2009), o referido artigo abriu uma porta estreita, mas permitiu uma exceção ao uso da EAD na organização de cursos ou escolas experimentais de forma paliativa. A EAD ainda não é reconhecida efetivamente como modalidade de educação, mesmo desempenhando papel de relevância, inclusive com consentimento do órgão responsável pela educação nacional. Nesse período, a EAD é colocada com *status* "extramuros" pelas leis orgânicas de ensino da época. Ainda segundo Litto e Formiga (2009, p.11),

A primeira legislação que trata da modalidade é a LDB, cujas origens datam de 1961. Em sua reforma, dez anos depois, foi inserido um capítulo específico sobre o ensino supletivo, afirmando que ele poderia ser usado em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Várias modificações e discussões em prol de reformas universitárias e formação de professores foram intensificadas a partir dos anos 60. Segundo Boaventura (2009, p. 94), em 1961, foi instituída a Universidade de Brasília (UnB), "universidade moderna sem cátedras, estruturada em institutos básicos para as ciências fundamentais, como Matemática, Física, Química, Ciências Sociais" e universidades formadas pela união de faculdades.

Ainda segundo Boaventura (2009, p. 94), esse período, no âmbito da reforma universitária, é marcado pela "reestruturação das universidades federais que condenaram a duplicação de meios para fins idênticos e defenderam a integração dos conteúdos dispersos em várias cátedras".

A promulgação dessa lei populariza, regulamenta e normatiza o sistema escolar, que anteriormente era elitista e destinado às classes dominantes, e abre espaço legal de forma indireta e sutil para a EAD através de Institutos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.540 de 1968, dá continuidade a um conjunto de reformas, especificamente no ensino superior e na pesquisa. O artigo nº 3º da lei diz que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. Segundo Vieira (1982 *apud* BOAVENTURA, 2009, p. 94), "a reforma universitária foi extensa: aboliu a cátedra, enfatizou o departamento, criou os

institutos básicos, alterou o vestibular, instaurou o sistema de crédito e semestralidade". Paradoxalmente, o país vivia um clima de instabilidade política e desrespeito aos direitos humanos fundamentais. Entretanto, ainda segundo Boaventura (2009, p. 94), "as universidades funcionaram com a complementação dos seus *campi*, estruturação da carreira docente inclusive em regime de dedicação em tempo integral e definição da pós-graduação".

A interpretação do Conselho Federal de Educação sobre a LDB nº. 5.540 de 1968 e o olhar de Newton Sucupira trazem consigo a necessidade de melhor qualificação e formação dos professores. Sobre o formato de pós-graduação, continuam até os dias atuais, sendo muito importante para ressignificar práticas e alavancar a produção acadêmica e científica do país em periódicos e congressos.

Sobre a reforma universitária, de acordo com o *site* do Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2018b):

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

A década de 60 foi marcada por instabilidade política perceptível na LDBEN, quando o artigo 16, parágrafo 4º, trata da "manutenção da ordem e disciplina" e sistematiza a sua manutenção ao promover a oferta de formação cívica e física aos estudantes.

Segundo esta LDBEN, a Educação Infantil se dirige para crianças menores de 7 (sete) anos e sob responsabilidade da família e do Município. Já o fomento de recursos é de responsabilidade do Estado, União e Municípios. O Ensino Primário e Médio é reformado em termos de terminologia para Ensino de 1º e 2º grau. Sendo o 1º grau unificado em 8 (oito) séries obrigatórias de 7 (sete) aos 14 (catorze) anos, o 2º grau passa a ser obrigatoriamente ensino profissionalizante em 3 (três) séries, dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos, sendo de responsabilidade da família, Município (anos iniciais) e Estado (anos finais), com fomento de recursos do Estado e da família.

Litto e Formiga (2009) indicam que as LDBEN nº 4.024, de 1961, e a nº 5.692, de 1971, são precursoras da EAD ao abrirem, de forma estreita, a utilização da EAD para suprir uma demanda em cursos supletivos e não como regra. A LDBEN nº 5.692, de 1971, artigo 104, não só manteve o dispositivo que permite a organização de cursos e escolas experimentais, como, também, ainda segundo os autores:

[...] dispôs que os conselhos de educação pudessem autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos. Mais ainda, determinava que os cursos supletivos fossem ministrados também por meio do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem “alcançar o maior número de alunos”. A concepção larga de ensino supletivo, abrangendo a educação continuada, vislumbrava novos horizontes e visava a ampliação do acesso. No entanto, os estudos supletivos estavam sujeitos a exames externos para terem validade. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 21).

A estrutura do Ensino Superior sofre modificações em sua grade curricular, podendo ser ofertado por instituições públicas ou privadas com o fomento da União, Estado e setor privado. As modificações na grade curricular refletem na formação dos professores.

O movimento por reformas na educação seguiu em busca constante por um caminho mais adequado às necessidades da sociedade e do país. Segundo Maia e Mattar (2007) e Mattar (2011), em 1972, o Governo Federal enviou à Inglaterra um grupo de educadores, liderados pelo conselheiro Newton Sucupira, que gerou um relatório. Vale lembrar que a criação da *Open University* se deu em 1972. Ainda segundo os autores, na época, o relatório resultado da viagem marcou uma posição reacionária em relação às mudanças no sistema educacional brasileiro, gerando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta no Brasil (UAB).

Até então, o propósito da educação na época, para a grande parte da população, passa a ser a conclusão do 2º grau. Ao se qualificar como técnico ou auxiliar, ter um ofício e entrar no mercado de trabalho, a necessidade de conhecimento científico se esgota. As habilitações eram várias, inclusive formação do magistério para atuar na educação infantil até a quarta série ou primeiro seguimento do ensino fundamental.

Sobre a Reforma da educação em 1971 e a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, Beltrão (2017), em artigo publicado na Agência Senado, afirma:

A reforma educacional de 1971 também mexeu na organização das escolas. Até então, a educação básica era dividida em primário (com quatro anos de duração) e ensino médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos). Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º grau. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com três anos. [...] Em meio às críticas à profissionalização compulsória, a ditadura permitiu flexibilizações na Lei 5.692 ao longo dos anos. Por fim, em 1982, o Congresso recebeu do governo militar o projeto que extinguiria a exigência de habilitação profissional. [...] O projeto foi aprovado. Em outubro de 1982, o último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a Lei 7.044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização. A

“qualificação para o trabalho” determinada pela reforma foi substituída pela expressão “preparação para o trabalho”, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas. A ideia do ensino profissionalizante obrigatório acabaria sepultada pela própria ditadura que a concebeu. (BELTRÃO, 2017, p.7).

A lei nº 7.044 foi instituída, mas não foi devidamente planejada para ser aplicada, e logo se mostrou ineficiente na prática. Além da falta de professores especialistas, equipamentos e instalações, a formação dos jovens ficou empobrecida. A preparação para cursos superiores passou a depender de algumas escolas regulares públicas ou privadas, que tinham o curso de formação geral destinado ao ensino de 2º grau e ao curso pré-vestibular.

Todas as leis seguem os ditames da Constituição da República Federativa do Brasil vigente. A Constituição de 1988 ou Carta Magna estabelece direitos tais como: educação, trabalho, saúde e segurança pública, como direitos sociais para o cidadão. Na Seção I, Capítulo III, intitulada “Da Educação”, assegura que a educação é um direito social de todos e de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição de 1988 define princípios, direitos, deveres e fins que são seguidos por várias leis e documentos reguladores da educação, tais como: LDBEN nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC).

2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394, 1996

Nesta subseção, analisaremos a letra da lei nº 9.394/96 e o contexto socioeconômico e político na década de 90, que motivou as reformas, bem como as políticas públicas nacionais, caminhando no compasso das políticas e acordos internacionais, precisando sempre se adequar às novas realidades.

Segundo Belloni (2009), ao longo do século XX, mudanças socioculturais e mudanças tecnológicas evidenciaram o descompasso entre a oferta de formação, as demandas do mercado e as demandas sociais por formas flexíveis de estudar. Além de exigir competências múltiplas e comunicacionais do trabalhador, capacidade em desenvolver trabalho em equipe e tarefas menos segmentadas, aprender a aprender e reaprender. Neste contexto, a Educação é influenciada para a reformulação do currículo e métodos de ensino voltados à multidisciplinaridade e à aquisição de habilidades de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, as demandas de formação inicial e continuada mudam e apontam para duas tendências: de um lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, na perspectiva multidisciplinar, e da aquisição de habilidades de aprendizagem para além de conhecimentos pontuais; e, de outro lado, a formação continuada voltada ao ambiente de trabalho, uma aprendizagem ao longo da vida (BELLONI, 2009).

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação criaram uma forma de classificar os países no mundo capitalista:

baseado na produção de conhecimento e inovações tecnológicas. Dentro desse novo modelo, ainda temos países periféricos, semiperiféricos e centrais, os quais se acham divididos do seguinte modo: centrais que produzem conhecimento e inovações tecnológicas; semiperiféricos que aplicam o conhecimento e geram tecnologia para tarefas específicas; e periféricos são os países que consomem as tecnologias produzidas em outros lugares. (CORRÊA, 2007, p.48).

Essa nova divisão possibilita o entendimento de que países considerados semiperiféricos economicamente, a exemplo do Brasil, Índia e África do Sul, possuam polos de desenvolvimento tecnológico imbricados com o capitalismo central (EISENBERG, 2000 *apud* CORRÊA, 2007). Entretanto, de acordo com Malanchen (2007, 2015), segundo a UNESCO, no programa "Educação para Todos", o Brasil é um dos nove países conhecidos como E-9, considerados mais populosos e periféricos por possuírem altas taxas de analfabetismo no mundo.

Analisando a conjuntura trazida por Belloni (2009) e Corrêa (2007), percebe-se que as reformas educacionais são pautadas em demandas socioeconômicas, que seguem a métrica de maior eficiência e produtividade impostas por organismos internacionais. Nesse sentido, as reformas impostas se articulam diretamente com investimento nas habilidades, competências e capacidades características da formação do capital humano. Sobre o assunto, Malanchen ressalta (2007, p.21-22):

As reuniões internacionais de educação dos anos de 1990 contribuíram para a definição da pauta das reformas educacionais para o mundo periférico. Em linhas gerais, esses encontros definiram uma concepção do que seria educar para o século XXI, considerando a necessidade de a educação responder ao mercado produtivo e à possibilidade de contenção da pobreza. De acordo com essa concepção, seria necessário assegurar educação para todos, profissionalização e formação docente adequadas ao novo paradigma econômico de produção.

Neste contexto, as reformas passam por toda uma conjuntura de associação do trabalho docente com a educação, a sociedade e o mercado produtivo. De acordo

com Malanchen (2007), as reformas se apresentam bem definidas e englobam a estrutura organizacional e pedagógica da escola, formação e capacitação do corpo docente, conteúdos a serem aplicados, a base teórica a ser seguida e o tipo de gestão a ser adotado. Por este motivo, os órgãos governamentais brasileiros tornam evidente a necessidade de adequação do trabalho docente ao uso de novas tecnologias associadas ao novo perfil econômico de produção, que apregoam os princípios de flexibilidade e eficiência (MALANCHEN, 2007).

A reforma ideológica do Estado e a formação de professores promovem um movimento para a inclusão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTCI) na formação continuada. Como registra a professora Olinda Evangelista em prefácio escrito para o livro: Políticas de Formação de professores a distância: uma análise crítica, da professora Julia Malanchen (2015, 109), "o acordo político 'Educação para todos' firmado na Tailândia entre governos e organizações multinacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cidadania e a Cultura" seria a mola propulsora para fomentar projetos e políticas referentes ao uso das tecnologias na educação.

Segundo Malanchen (2007, p. 109), o acordo político "vincula-se ao quadro político e econômico que baliza o início da década, marcada pelo redimensionamento internacional do capital". As ações e políticas adotadas na educação ao longo da década de 90 são em grande parte motivadas principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003 *apud* MALANCHEN, 2007, p.107), a conferência elenca os países com altas taxa de analfabetismo do mundo:

[...] os nove países considerados com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos como E-9, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas para a "Educação para todos" (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO, que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

De acordo com os autores, o Brasil passa a integrar o grupo de países periféricos com problemas na universalização da educação básica e de erradicação do analfabetismo. Na busca por defender o programa "Educação para Todos" nos países conhecidos por E-9, a UNESCO apoiou várias iniciativas de reforma no campo

de educação, entre elas, segundo Burbules e Torres (2004 *apud* MALANCHEN, 2007, p. 108), as principais foram:

Reformas no sentido da alfabetização universal e do acesso à educação; qualidade educacional como um componente fundamental da igualdade; educação para a vida toda, educação como um direito humano; educação para a paz, a tolerância e a democracia; eco-pedagogia, ou como a educação pode contribuir para o desenvolvimento ecológico sustentável (e assim para uma economia); e o acesso educacional às novas tecnologias de informação e comunicação [...].

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por reformas não só na área da educação, como também educação para a paz, tolerância, meio ambiente sustentável e acesso às NTIC. Com apoio da UNESCO, as diretrizes da Conferência de Jomtien compreendem ações e políticas públicas a serem desenvolvidas pelos países E-9, que desembocam no Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003).

A UNESCO convocou, entre os anos 1993-1996, vários estudiosos do mundo todo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Organizada pelo ex-ministro de economia e finanças da França e presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, o produto desse estudo ficou conhecido como o Relatório Delors. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003 *apud* MALANCHEN, 2007, p.109), o referido relatório:

[...] faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização no qual reconhece que o ideal do progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, *mundializar* a cultura preservando as culturas locais e a potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente às tecnologias de informação - mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal.

Ao constatar a interdependência e globalização como ideal de progresso, traçar um panorama sobre a situação do planeta e diagnosticar que desemprego e exclusão social ocorrem mesmo em países tidos como ricos, o relatório Delors traz os três desafios do século XXI:

a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2003 *apud* MALANCHEN, 2007, p.108).

Nessa perspectiva, o quadro político e econômico, que baliza três desafios, é marcado pelo redimensionamento internacional do capital, ciências, NTIC e democracia.

No século XX, vimos, na seção anterior, o grande avanço em projetos de informatização que, direta e indiretamente, contribuíram com políticas públicas para uso e oferta das NTIC na educação, formação e capacitação de professores.

Ainda segundo Malanchen (2007), em 1995, foi criada, no MEC, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, de 1992, através do decreto nº. 1917, de 27 de maio de 1996. O objetivo da SEED foi desenvolver projetos que visassem capacitar, estabelecer diretrizes, formar educadores, implantar infraestrutura de suporte para a expansão da informática e posteriormente a formação a distância. Este suporte da SEED foi dado até sua extinção no ano 2011.

À princípio, tínhamos no país a formação inicial científica e profissionalizante amparadas por lei, enquanto direito do indivíduo de aprender. Conforme vimos nas seções anteriores, nas sociedades contemporâneas, a educação desloca seu foco para desenvolver a formação do capital humano ao longo da vida ou formação contínua de atualização e treinamento. Para tanto, é dever do estado e da sociedade garantir essa formação para atender às necessidades do sistema econômico, oferecer oportunidade de desenvolver competências como trabalhador e cidadão, e capacidade de viver na sociedade de incertezas no século XXI, como afirma Belloni (2009).

Neste cenário, é promulgada a LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. No Capítulo I da lei, artigo nº. 21, a educação escolar é composta por: Educação Básica que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Especificamente veremos, no Quadro 3, na LDBEN nº 9.394 de 1996, o que esta reza nos artigos sobre a formação de professores e a EAD.

Quadro 3 - Resumo da LDBEN nº 9.394 de 1996, artigos que tratam sobre a Formação de Professores e sobre a EAD (BRASIL, 1996)

Artigo 32	§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
Artigo 47	Sobre o período letivo regular para a ensino superior de 200 (duzentos) dias. No § 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.
Artigo 61	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal [...]. § 2º. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
Artigo 62	<p>A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p> <p>§ 1º. A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º. A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>[...] os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;</p> <p>III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p>
Artigo 80	<p>O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.</p> <p>§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.</p>

	<p>§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.</p> <p>§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.</p> <p>§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:</p> <p>I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;</p> <p>II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;</p> <p>III – Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.</p>
Artigo 87	<p>É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.</p> <p>§ 1º. A União, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.</p> <p>§ 3º. O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem:</p> <p>II – Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;</p> <p>III – Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;</p> <p>IV – Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.</p> <p>§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.</p>

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Veremos cada artigo que trata sobre a formação de professores e a EAD de forma detalhada, seguindo a disposição numérica crescente dos artigos.

No artigo nº 32, a EAD é citada pela primeira vez na LDBEN nº 9.394/96 e continua sendo colocada de forma estreita no ensino fundamental ao ser utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

O artigo nº 47 trata sobre a duração do ano letivo regular, na educação superior, de no mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, incluindo exames finais. O inciso III coloca, na EAD, um tratamento diferenciado com relação ao ensino presencial, quanto à obrigatoriedade da frequência na EAD: "É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância"

(BRASIL, 1996, p.30). Este adendo é justificado pois, na EAD, dependendo do projeto do curso, as atividades são desenvolvidas para além dos encontros presenciais. Caso constem, no projeto do curso, encontros presenciais, torna-se obrigatória a frequência.

Os artigos nº 61 e 62 tratam sobre a formação docente e abrem caminho para a EAD. O inciso II determina que, tanto na formação continuada, como na capacitação dos profissionais de magistério, poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância. Ou seja, abre-se um leque de possibilidades não só referente à regulamentação, mas também a uma demanda reprimida que veremos adiante no artigo 80 da mesma lei.

Anteriormente, para atuar como professor na educação básica, era necessário ter a formação no curso de magistério. O artigo nº 62 estabelece a necessidade de nível superior em licenciatura, graduação plena em IES e universidades como formação mínima para o exercício do magistério desde a educação infantil até os 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental e nível médio na modalidade normal. Ainda, o artigo 62, além de estabelecer a formação mínima para o exercício do magistério, institui que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios deverão promover a capacitação e formação continuada do magistério.

Pela primeira vez, o termo "educação a distância" é utilizado para todos os níveis e modalidades de forma regulamentada em bases legais. Percebe-se um breve resgate da lei nº 4.117/62 Código Brasileiro de Telecomunicações, quando, em seu decreto nº 236/67, reza que a televisão educativa deve oferecer períodos obrigatórios e gratuitos destinados à transmissão de programas educativos. Mas, de forma detalhada, a LDBEN diz que a EAD gozará de tratamento diferenciado: redução de custo na transmissão, concessão de canais com finalidade exclusivamente educativa e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Sobre o artigo 80, da LDBEN de 1996, Malanchen (2007) afirma:

[..] amplia-se a difusão de um discurso que cria a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente na EAD, e, juntamente, argumenta-se que estes meios propiciam maior alcance à Educação a Distância que se apresenta mais abrangente, perdendo sua condição de mero recurso formal (ensino supletivo) ou de modalidade experimental, para se tornar uma modalidade efetiva. Assim, o seu artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais, prevê que "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (MALANCHEN, 2007, p. 131).

O artigo nº 80, da LDBEN, deixa clara a necessidade, não só do uso de recursos tecnológicos na educação e enfatiza a EAD, como também os meios para alcançar os rincões do país como modalidade efetiva de educação.

A LDBEN nº.9.394/96, em "Das disposições transitórias", artigo nº. 87, diz que "é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei". E, no III, "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância [...]" (BRASIL, 1996, p.45).

Ao estabelecer a "Década da Educação" e exigir que até 2007 todos os professores da educação básica tenham formação superior, a LDBEN 9394/96 aponta uma demanda reprimida que não será atendida pelas instituições presenciais. A nova LDBEN não só traz a regulamentação, mas abre espaço para um nicho de mercado do setor privado. Segundo Gonzalez (2005 *apud* MALANCHEN, 2007, p.109), em 1997, o Brasil tinha um curso de licenciatura aprovado pelo MEC. Em 1998, foram apresentadas oito solicitações e, em 1999, mais catorze cursos solicitaram a certificação ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

De acordo com Malanchen (2007, p.136), sobre a interpretação do artigo 87 da LDBEN 9.394/96:

A legislação apregoa a necessidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, os recursos da EAD. Em relação ao artigo 87 da LDBEN n. 9.394/96, Freitas (2002) e Scheibe (2002) consideram que foi interpretado de maneira falsa e equivocada ao se afirmar que todos os docentes deveriam ter curso superior até o ano de 2006 para que pudessem continuar atuando.

Ainda o artigo nº 87 estabelecia como meta que os professores em exercício deveriam ter curso superior e o marco temporal de até 2006. Dessa forma, define que é a partir daquela data que será exigido o curso superior para quem for admitido na função de professor. Belloni (2009) traz uma visão crítica e entende que houve uma interpretação equivocada da lei que:

[...] favoreceu a expansão, na última década, de cursos a distância em massa para professores, os quais, além de alterar os índices de formação docente no país, também contribuíram para a despolitização do professor e a naturalização de um determinismo tecnológico que tem por objetivo maior a reestruturação do quadro econômico mundial. (FREITAS; SCHEIBE, 2002 *apud* MALANCHEN, 2007, p.140).

Belloni (2009 *apud* MALANCHEN, 2015) critica a LDBEN nº. 9.394/96, porque permite afirmar que a EAD está sendo utilizada como meio de superar problemas emergenciais, como ocorreu em 1970, onde a EAD foi utilizada para consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais. Esse sistema de ensino é mais uma vez utilizado para suprir uma demanda reprimida com a oferta de cursos para a formação inicial ou continuada de professores em efetivo exercício na educação básica, que ainda não possuem graduação.

De acordo com Mandelli (2014, p.35), ainda sobre o artigo 87, o tempo evidenciou a interpretação equivocada:

No decorrer da década de 1990, a EaD se consolidou vinculada às estratégias políticas para a expansão do ensino superior, em especial para a formação dos professores. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996), artigo 87º, §4º, dispõe que “Até o fim da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Em tese, professores que lecionavam sem o nível superior encontraram na EAD uma forma mais acessível de concluir os estudos, enquanto estavam trabalhando (GARCIA, 2008). Obviamente, isso não ocorreu, permanecendo em atuação um grande número de professores leigos. [...] Os estudos de Evangelista e Triches (2012a, p. 298) mostram que, segundo as *sinopses dos professores da educação básica*: “75% dos professores brasileiros atuam hoje na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse total não recebeu formação em nível superior, conforme preconizado pela LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), pois tínhamos, em 2009, 624.320 professores da Educação Básica no país com nível médio, 32% dos professores”. Desses, 484.346 possuíam o Curso Normal de Nível.

Ou seja, treze anos após a LDBEN 9.394/96, nem todos os profissionais da educação em serviço lograram o grau de nível superior. Do quantitativo total de professores no país, na Educação Básica, em 2009, só 32% tinham nível médio e quase 80% possuíam o Curso Normal de Nível, conhecido também como curso de magistério próprio para a formação de professores da educação infantil. Neste fato, observamos que a lei não obriga que todos tenham curso superior, mas apenas os concursados, conforme a linha de pensamento de Evangelista e Malanchen ao afirmarem o equívoco no entendimento da lei.

Alguns decretos e portarias foram sancionados para normatizar a LDBEN nº 9.394/96. Nosso olhar seguirá em direção às modificações legais no que se refere a EAD e a formação de professores.

2.1.3 Normatizações pós LDBEN nº 9.394 de 1996 até os Dias Atuais sobre EAD e Formação de Professores

A EAD foi oficializada no artigo nº 80 e alguns ajustes foram feitos por meio de decretos e portarias. Analisaremos, nesta subseção, um resumo das modificações nas normativas e artigos mais recentes, que datam de 2005 até a atualidade sobre a EAD e Formação de professores.

As normativas que regulamentam a LDBEN nº 9.394 de 1996, no que diz respeito à EAD e à formação de professores, parametrizam aspectos como: elaboração, certificação, regulamentação, oferta de cursos e avaliação.

O Decreto nº 5.622, de 2005, regulamenta o art. 80 da LDBEN nº.9.394, de 1996, no que diz respeito à EAD de forma criteriosa e abrangente.

O Capítulo I, das Disposições Gerais, desse decreto, conceitua a EAD enquanto:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1).

Mesmo tendo aspectos peculiares como metodologia, gestão e avaliação, segundo o Decreto, a EAD obrigatoriamente deverá ter encontros presenciais para: avaliação dos estudantes, estágio obrigatório, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino (BRASIL, 2005). A presença física nas atividades obrigatórias já era solicitada no artigo nº 47, inciso III da LDBEN nº. 9.394/96. O referido Decreto parametriza, implica validade e legitimidade do diploma, uma vez que a avaliação das atividades é fundamental e tem o peso maior que as atividades desenvolvidas no ambiente virtual.

O dispositivo determina todos os níveis e modalidades de ensino para oferta da EAD. Mas, guarda uma ressalva no artigo nº 30, onde as instituições credenciadas para oferta de EAD poderão oferecer ensinamentos fundamental e médio exclusivamente para: " I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais" (BRASIL, 2005, p.12). Em parágrafo único, o referido artigo reza que a oferta de ensino para a educação básica poderá ocorrer nas seguintes situações:

- I - Estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;
- II - Sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

- III - Se encontram no exterior, por qualquer motivo;
- IV - Vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;
- V - Compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- VI - Estejam em situação de cárcere. (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5 622, no capítulo I, Das disposições gerais sobre o ensino de 1º e 2º graus, é dividido em 8 (oito) artigos. Já o Capítulo II, em seus 29 (vinte e nove) artigos, trata sobre o credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES).

A Portaria Normativa nº. 40, de 2007, trata sobre a informatização dos dados, credenciamento e todo o trâmite regulatório para credenciamento de cursos em EAD, a ser feito exclusivamente por meio eletrônico no sistema e-MEC.

Art. 1º. A tramitação dos processos regulatórios de instituições e cursos de Graduação e sequenciais do sistema federal de educação superior será feita exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC, e observará as disposições específicas desta Portaria e a legislação federal de processo administrativo, em especial os princípios da finalidade, motivação, razoabilidade, moralidade, interesse público, economia e celeridade processual e eficiência, aplicando-se, por analogia, as disposições pertinentes da Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006. (BRASIL, 2007, p.5).

Informatizando todo o sistema de regulamentação de cursos no MEC, agiliza-se o processo e se estabelece forma de fiscalizar, acompanhar, economizar tempo e recursos.

O que mudou legalmente nos conceitos de EAD?

Quadro 4 - Dois conceitos pareados sobre a EAD de acordo com os Decretos nº 5.622 de 2005 e nº. 9.057 de 2017

Decreto nº. 5.622/2005	Decreto nº. 9.057/ 2017
Artigo 1º [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes.	Artigo 1º [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Desta forma, percebemos a preocupação não só em estabelecer critérios de aprovação e avaliação para polos e cursos, como estabelecido em documentos anteriores, mas na utilização de meios e TIC "[...] com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis [...]" (BRASIL,

2017, p.1). Ou seja, desde o Decreto nº. 2.494, de 1998, é manifestada a preocupação por estabelecer padrões de qualidade, inclusão digital e acesso à rede (Artigo 1º, Decreto nº. 9.057/ 2017).

O Artigo 2º estende a EAD também para a educação básica e coloca condições para que ocorra:

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas **as condições de acessibilidade** que devem ser asseguradas **nos espaços e meios utilizados** (grifo nosso). (BRASIL, 2017a, p.1).

A EAD pode ser ofertada para a educação básica com atenção especial às condições de acessibilidade e sendo asseguradas nos espaços e meios utilizados, pois o público a que se destina tem diferente faixa etária.

Segundo o artigo 5º, os polos da EAD podem ter sua localização no País e no exterior, ou seja, nacionais e internacionais para atividades presenciais:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (BRASIL, 2017a, p.2).

O artigo 6º, incisos I e II, reza sobre o que compete ao MEC, em articulação com órgãos e entidades:

I - O credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; e II - A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia. (BRASIL, 2017a, p.1).

Tanto o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino federal, estadual e distrital para a oferta de educação superior, quanto a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores em EAD são de competência do MEC. Segundo o portal do MEC (2017):

A portaria possibilita o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos de educação a distância (EaD) sem o credenciamento para cursos presenciais. Com isso, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos EaD, na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, ou atuar também na modalidade presencial. (MEC, 2017).

A seção II, do mesmo decreto, trata sobre a oferta de cursos na EAD, na educação básica e reza, no artigo 8º, que "compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os

cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades" (BRASIL, 2017a, p.2). Ou seja, são os gestores de ensino e colegiado que autorizam os cursos e funcionamento de instituições na EAD. Os níveis da educação básica para a oferta de EAD são: ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação especial.

O artigo 9º estabelece os critérios prescritos no LDBEN nº. 9.394/96, como referência para o ensino fundamental e oferta de EAD. Nessa ótica, poderão ser ofertadas disciplinas de EAD em situações emergenciais, de acordo com o inciso IV, do artigo 9º, da LDBEN, "o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 1996, p.11). As escolas não são obrigadas a ofertar EAD. Seguindo esta cadência de raciocínio, o decreto estabelece critérios para a oferta de cursos na EAD na seção III.

O Decreto nº 9.057, artigo 11, dispõe que "as instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação" (BRASIL, 2017a, p.2). E, para isso, reza, no inciso I, que o credenciamento considerará, a título de avaliação, de regulação e de supervisão, a sede da instituição e os endereços dos polos de EAD, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

No inciso II, o artigo 11 reza que "é permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância" (BRASIL, 2017a, p.2). Desde que tenham oferta de curso de graduação.

Sobre a pós-graduação, no inciso IV, o artigo nº 11 estabelece que "as escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância" (BRASIL, 2017a, p.3). Bem como, no inciso V, "as escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância" (BRASIL, 2017a, p.3). Ou seja, escolas estaduais e distritais podem ofertar cursos em EAD.

Segundo o portal do MEC (2018), a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, ratifica o Decreto nº 9.057, do mesmo ano, ao colocar a possibilidade de credenciamento de IES para cursos de EAD sem o credenciamento para cursos presenciais, conforme consta no artigo 12, do decreto:

As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2017a, p.3).

Ao passo que o MEC libera o credenciamento automático de todas as IESP para oferta de cursos de EAD, também parametriza a verificação de qualidade da oferta dos cursos. Segundo o MEC, a verificação se dará por meio de visitas *in loco* e ações de monitoramento implementadas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (Seres). Conforme o artigo 13:

Os processos de credenciamento e recredenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso. (BRASIL, 2017a, p.3).

De acordo com o portal do MEC (2017c), "na visita, os avaliadores irão verificar se a estrutura da IES atende aos cursos propostos, bem como à quantidade de estudantes a serem atendidos na sede da instituição e nos polos". Mas, segundo a mesma fonte para a análise dos cursos, serão observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são referência, "inclusive para verificar os momentos presenciais obrigatórios e outras especificidades de cada área" (MEC, 2017c). Vale salientar que um dos objetivos da Portaria Normativa nº 11, de junho de 2017, é:

[...] ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos (MEC, 2017b).

Antes da Portaria Normativa nº 11, de 2017, a abertura de polos era uma atribuição da mantenedora, municípios e estados. Com a portaria, um passo para a desburocratização do fluxo é a IES credenciada ter autonomia em criar polos.

Segundo o portal do MEC (2017), outra inovação da Portaria Normativa nº 11, de 2017, é estabelecer a quantidade de polos que as instituições poderão criar:

As instituições de ensino superior que possuem CI 3 poderão criar até 50 polos por ano, as com CI 4 poderão criar 150 e as com CI 5 poderão criar até 250 polos por ano. Elas também podem optar por continuar atuando somente na sede. Essa medida permitirá a ampliação da oferta por meio de polos EaD pelas IES já credenciadas, já que antes do Decreto recentemente publicado os processos de credenciamento de polos eram analisados pelo MEC, com tempo de análise bastante prolongado. (MEC, 2017b, p.4).

Cabe às instituições de ensino, credenciadas para oferta de educação superior na modalidade EAD, informar ao MEC sobre a oferta de curso no prazo de sessenta dias, a partir da criação do curso, para possível supervisão, avaliação e reconhecimento do MEC. A criação, mudança de endereço ou extinção de polos também devem ser informados ao MEC.

A Portaria Normativa nº 11, de 2017, além de estabelecer o número de polos, também condiciona a criação desses polos à graduação da qualidade que a IES possui na avaliação feita pelo MEC. O artigo 5º, da portaria, estabelece que as avaliações *in loco* nos processos de EAD, realizadas pelo MEC, serão concentradas no endereço sede da IES. São observadas, na avaliação, a verificação da existência e adequação de metodologias, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, que atendam à quantidade de estudantes nos cursos propostos e possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tanto na sede como nos polos.

Nas visitas *in loco*, a portaria orienta que, nas avaliações dos cursos, sejam observadas se as referências das Diretrizes Curriculares Nacionais são respeitadas no que tange aos momentos presenciais obrigatórios e algumas especificidades de cada área.

As avaliações *in loco* também devem ser realizadas por meio documental ou com a utilização de recursos tecnológicos disponibilizados pelas IES, para os Polos de EAD previstos no PDI e nos PPC, e nos ambientes profissionais utilizados para estágio supervisionado e atividades presenciais.

O Decreto nº 9.057, de 2017, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* em EAD poderão ter atividades presenciais nos polos.

O Art. nº 18 regulamenta mestrado e doutorado na modalidade EAD:

oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017a, p.3).

O artigo nº 19, do decreto, inciso I, traz as obrigações e responsabilidades das entidades e instituições de ensino: I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas.

2.1.4 Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.13.003 de 2014 a 2024 e a EAD

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 mudou a condição do PNE de disposição transitória, segundo a LDBEN nº 9.394/96, para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, sendo referência dos planos plurianuais. Segundo o documento do MEC (2014), com a modificação, o PNE tornou-se o articulador do Sistema Nacional de Educação, tendo previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu fomento. Dessa forma, "deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução." (MEC, 2014, p. 5).

Iremos estabelecer uma análise comparativa entre o que foi proposta no PNE 2001-2010 em relação ao que é sugerido no PNE 2014-2024.

O PNE de 2014 a 2024 é dividido em vinte metas nacionais e propõe estratégias divididas em três grupos. Segundo o PNE (2014), o grupo de metas trata sobre a redução da desigualdade, a meta 10: "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional." (BRASIL, 2014, p.21).

A primeira vez, que o termo Educação a distância é mencionado no PNE, é na estratégia 10.3, que trata da utilização da EAD como caminho para aplacar o acesso à educação em regiões longínquas do país e estabelece a faixa etária de jovens e adultos:

fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na **modalidade de educação a distância** (Estratégia 10.3) (**grifo nosso**). (BRASIL, 2014, p.21).

Também na estratégia 11.3 temos:

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a

finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade. (BRASIL, 2014, p.22).

O PNE (2001-2010) estabelecia o provimento de oferta do ensino superior, de 30% da população com a faixa etária de 18 a 24 anos. Já o PNE de 2014, na meta 12, promete, como compromissos e desafios na educação superior, estabelecer de forma democrática uma política de acesso para a população entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos. Ainda com relação a matrículas, o PNE estabelece:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p.23).

Com o propósito de cumprir a meta 12, tendo em vista a dificuldade de interiorização da educação superior, tornou-se necessário um planejamento articulado envolvendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas vinte e uma estratégias que veremos adiante.

Entre as 21 (vinte e uma) estratégias da meta 12, só a estratégia 12.20 se referem a EAD:

12.20) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2014, p.25).

A estratégia nº 12.20 traz o sistema Universidade Aberta do Brasil como uma das alternativas ou caminhos para a ampliação de oferta de educação superior a regiões longínquas do país por meio da EAD no sistema federal, a despeito das universidades.

[...] ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2014, p.25).

A estratégia nº 12.20 abre caminho para o acesso à educação superior ao tratar sobre o fomento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) não só para cursos presenciais, como também para cursos a distância.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2014, p.27).

A formação docente é mais uma vez priorizada e estabelecida como garantia de colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em prazo de um ano de vigência do PNE. Um dos objetivos do PNE é que todos os docentes possuam formação específica e o fomento à pós-graduação com valorização do magistério da rede pública em um prazo de seis anos da vigência do PNE; conta também com o prazo de dois anos para o plano de carreira para docentes da rede pública. Efetivamente, estas metas e estratégias, para serem alcançadas, dependem da boa administração dos recursos de cada ente federativo e da seriedade dos envolvidos no processo para lograr sucesso.

Como vimos, a partir dos anos 90, várias políticas, econômicas e sociais, influenciaram a educação. O lastro legal impulsionou a criação de programas, políticas públicas, com o objetivo de elevar índices de escolarização em todos os níveis da educação no país. A formação de professores e a pós-graduação são a base das reformas educacionais no MEC, que estabelecem, além de desburocratização e rapidez nos processos, parâmetros mais detalhados de avaliação para a educação nacional, inclusive para a EAD.

No que se refere ao ensino superior, em geral, é responsabilidade dos estados e governo federal a criação de universidades para atender às demandas da sociedade e, com a Universidade do Estado da Bahia, não foi diferente e é o que veremos logo adiante.

3 REFLEXIVIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: COMO MENSURÁ-LO?

Nas seções anteriores, observamos aspectos históricos e legais, os avanços sociais, tecnológicos e científicos frente à forma de aprender e ensinar por meio da EAD. A cada novo desenho, segue também a regulamentação como forma de adequar a educação às necessidades de desenvolvimento da sociedade. Contudo, temos alguns questionamentos: O que se entende por desenvolvimento? Qual a relação entre desenvolvimento e a Teoria do Capital Humano? Como podemos efetivamente mensurar, avaliar e perceber o desenvolvimento e a economia da educação?

Tais inquietações surgiram e foram alimentadas ao longo dos componentes curriculares do mestrado em curso e deram suporte às reflexões sobre o fenômeno desenvolvimento e seus indicadores. Para compreender a influência das teorias, os conceitos de desenvolvimento, capital humano e indicadores, é importante ter claro aspectos histórico-sociais e econômicos de cada momento e, principalmente, as diversas formas de mensuração.

Esta seção está dividida metodologicamente em três subseções. A primeira subseção trata sobre as concepções teóricas do desenvolvimento e sua relação com a Teoria do Capital Humano na perspectiva de Schultz (1973a, 1973b, 1987) e Sen (2010), promovendo uma visão integrada daqueles elementos em que comungam.

A segunda subseção traz elementos para aquilatar o crescimento da economia da educação, especificamente a EAD. Esta subseção está dividida em dois tópicos que tratam sobre os custos e investimentos em educação e no magistério na rede pública e privada. O primeiro tópico traz informações do PIB, PIB *per capita*, OCDE, INEP onde encontramos o viés da economia da educação: gestão dos recursos, custos e investimentos. O segundo tópico trata sobre a economia da educação na perspectiva da docência: custos, investimentos, Plano de Carreira e Salários na rede pública e privada, no Brasil e em alguns países, como: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Brasil e Estados Unidos da América (EUA), dentre outros.

A terceira e última subseção, lastro para a análise documental, trata sobre a economia da educação à luz da EAD e o Modelo de Análise utilizado na pesquisa. O objetivo de tratar sobre a economia da educação à luz da EAD é investigar, por meio de dados estatísticos e documentais, aspectos econômicos da Educação Básica,

Ensino Superior e do crescimento da EAD, que possivelmente refletem na formação de capital humano por meio da EAD no Brasil.

Os caminhos desenhados ao longo de cada subseção e tópicos visam estabelecer uma relação entre o desenvolvimento e a Teoria do Capital Humano, contribuindo dessa forma para a construção do Modelo de Análise. A análise sobre as concepções teóricas do desenvolvimento econômico tem o objetivo, na pesquisa, de compreender a evolução do desenvolvimento econômico, o desenvolvimento humano e a Teoria do Capital Humano. Tendo compreendido a importância do estoque de capital humano para o crescimento econômico e social, a segunda subseção tem como objetivo, na pesquisa, investigar o cenário da economia da educação e a capitalização do magistério no país, na contemporaneidade. Tendo construído um desenho da economia da educação, a terceira subseção tem objetivo, na pesquisa, de aprofundar o conhecimento sobre a economia da educação à luz da EAD, na UNEAD-UNEB, no município de Camaçari-Ba.

O produto das investigações em todas as seções, subseções e tópicos fornecem dados para a construção do Modelo de Análise, para a pesquisa em campo e investigação, em *locus*, buscando demonstrar como a formação de capital humano, orientada pela UNEAD-UNEB, no curso de Licenciatura em Geografia, se relaciona com o desenvolvimento do município Camaçari - Ba.

3.1 O DESENVOLVIMENTO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Esta subseção visa analisar o caminhar da teoria sobre o desenvolvimento, os conceitos e formas de percepção ao longo da história, bem como refletir sobre a influência da modalidade a distância na formação do capital humano. A subseção está estruturada com base nos achados da pesquisa de Souza (2018) e na Teoria do Capital Humano, sob a lupa do prêmio Nobel de Economia, Theodore W. Schultz (1973a, 1973b, 1987), bem como alguns autores e leis que, em alguma medida, tratam sobre o tema.

Sobre o desenvolvimento, Souza (2018) afirma não existir um consenso de teoria ou conceito de desenvolvimento único, como fórmula imparcial ou ideal que possa ser aplicada para resolução de problemas ou para mensurar o grau de desenvolvimento de um local ou população. O desenvolvimento, por ser complexo e elástico, pode ser usado de duas formas: como meio ou como fim. Na perspectiva de

meio, o desenvolvimento é um processo com o objetivo de alcançar um bem maior, pré-determinado para a sociedade, podendo ser riqueza, prosperidade, crescimento econômico, bem-estar ou sustentabilidade. Já analisado como fim, o desenvolvimento assume a perspectiva de planejamento das políticas públicas, das estratégias e ações utilizadas para alcançar o desenvolvimento, conforme vimos na seção anterior sobre o assunto.

Schumpeter (*apud* SOUZA, 2018) e Schultz (1987) trazem similaridades com relação ao entendimento da dinâmica do desenvolvimento, como um processo irregular de reorganização constante, cíclico e ilimitado, em virtude do desequilíbrio econômico, inerente ao processo de modernização e avanços sociais.

Este olhar sobre a dinâmica do desenvolvimento nos faz refletir sobre a seção anterior, os avanços tecnológicos, sociais e educacionais, especificamente a formação docente como meio de desenvolvimento, e a parametrização das leis, das políticas públicas educacionais e sociais como fim. Ao validar o desenvolvimento por meio de regulamentações, a sociedade possibilita que as gerações vindouras tenham um norte para possíveis avanços ou um ponto para repensar suas necessidades. Aperfeiçoados os detalhes, com o intuito de compreender melhor o tema, metodologicamente, se faz necessário rever fragmentos históricos do desenvolvimento econômico e social para entender o momento presente na perspectiva da educação.

Segundo Souza (2018), até o fim do século XVII e início do século XVIII, eram considerados dois tipos de perspectivas: a bulionista e a fisiocrata. Na primeira perspectiva, os bulionistas eram metalistas precursores do mercantilismo ligados ao comércio, para quem a riqueza de uma nação é fruto da abundância de metais preciosos. Na segunda, os fisiocratas acreditavam na “ordem natural”, defendiam a agricultura, a convivência e as comodidades da vida. O filósofo e economista Adam Smith era contrário ao pensamento fisiocrata, pois acreditava que, além do fator trabalho agrícola, “o trabalho podia produzir riqueza em qualquer setor que atuasse e não apenas na terra.” (SMITH, 1996 *apud* SOUZA, 2018, p. 28).

Lord Acton, na perspectiva social, traz uma síntese da Idade Moderna como uma linha evidente e inteligível, e que não sucedeu à era medieval de forma normal, mas sim por uma série de quebra de paradigmas.

Sobrevindo, inesperadamente, fundou uma nova ordem das coisas, regida por uma nova lei, e destruiu o antigo reino da continuidade. Colombo subverteu nessa época a concepção do mundo, invertendo as condições da produção, da riqueza e do poder. Maquiavel libertou o governo das restrições da lei; Erasmo desviou a corrente da erudição clássica dos canais profanos para os cristãos; Lutero quebrou o elo mais forte da cadeia da autoridade e da tradição; e Copérnico erigiu para sempre um novo poder que havia de vir a construir de aí em diante o critério do progresso. Começou assim uma nova vida, e o mundo passou a girar numa órbita diferente, determinada por circunstâncias até ali ignoradas. (ACTON, 1960 *apud* GIDDENS, 2005, p. 17).

Nesse contexto, as condições de vida, a transição da produção agrária e artesanal para uma economia industrial fabril na Europa Ocidental, a Revolução Francesa, em 1789, e, no mesmo ano, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que declara que “a ignorância, o desrespeito e o desprezo pelos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos”, imprimem uma reorganização econômica e social da Europa Industrial, que reverberam na Europa da Renascença (GIDDENS, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, o desenho traçado pela economia tradicional, o desenvolvimento econômico, onde a riqueza era mensurada pela quantidade de metais preciosos, terra, trabalho e capital de uma nação, segue, na direção da economia, nos moldes modernos do desenvolvimento social e fica mais evidente após a Segunda Guerra Mundial.

No início do século XX, nasceu um novo campo de estudos ou subdisciplina da ciência econômica: a economia do desenvolvimento ou a teoria do desenvolvimento (SOUZA, 2018). Ainda segundo o autor, é questionada, sob o olhar da economia do desenvolvimento, a conclusão de que o aumento da produção nacional, a renda *per capita* superior à taxa de crescimento da população e a distribuição entre os proprietários levaria ao bem-estar para uma parcela da população, portanto, sinônimo de crescimento. Nessa perspectiva, o autor advoga que o desenvolvimento econômico não deve ser confundido com o crescimento econômico, pois a produção nacional e a renda *per capita* nesta época não favoreceram a totalidade da população e sim uma pequena parcela, posto que o desenvolvimento envolve mudanças estruturais, culturais e institucionais.

Neste cenário, as concepções teóricas do desenvolvimento, até então sob a égide do Produto Interno Bruto (PIB), avaliam as riquezas por meio da quantidade de

bens e serviços de um país no período de um ano, sendo o PIB *per capita* a divisão deste pelo número de habitantes do país, gerando assim uma possível média salarial. Contudo, o desenvolvimento econômico não necessariamente se reflete exclusivamente em desenvolvimento social ou humano.

As concepções teóricas do desenvolvimento econômico se tornam frágeis diante de situações adversas enfrentadas tanto por países considerados desenvolvidos como por países em desenvolvimento. Como compreender que, em alguns países considerados desenvolvidos economicamente, uma ínfima parcela da população detém a riqueza, existindo um abismo social em que a maior parcela da população sofre com problemas sociais básicos (educação, saúde, transporte) de qualidade de vida?

O Desenvolvimento Humano visa criar oportunidades sociais que contribuem diretamente para a expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida por meio da expansão dos serviços de saúde, educação, seguridade social etc (SEN, 2010). Assim, tanto o grau de desenvolvimento humano quanto, de alguma forma, o estoque de capital humano de um país passaram a ser aquilatados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) e um dos principais itens do Relatório para o Desenvolvimento Humano (RDH), estabelecendo, como dimensões básicas: longevidade, conhecimento e nível digno de educação, saúde e renda. O PNUD Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro, em 2013, adaptaram a metodologia do IDH para calcular o IDH-Municipal, a partir do Censo Demográfico feito decenalmente. Logo, o IDH-M é utilizado para avaliar e comparar o desenvolvimento humano, na escala municipal, porém, é limitado ao coletar as informações a cada dez anos.

O IDH-M mensura a dimensão saúde (qualidade de vida e longevidade) por meio do indicador: expectativa de vida ao nascer e longevidade, e a mensuração é feita de dez em dez anos através do Censo do IBGE. Logo, esta dimensão, tão importante para o desenvolvimento humano, encontra-se limitada pelo intervalo decenal de mensuração. Na atualidade, qualidade de vida (saúde) é definida pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL- GROUP) como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.” (FLECK *et al.*, 2000, p. 179).

A Teoria do capital Humano trata a dimensão da saúde e a longevidade como capital que estão atrelados à maior produtividade. Segundo Schultz (1987), o investimento, na saúde de todas as pessoas, funciona como um título financeiro, onde parte da qualidade do título inicial é herdada, parte é adquirida e o título desvaloriza-se com o passar do tempo, de forma crescente, até o fim da vida.

Ocorre uma virada para um futuro melhor quando aumenta a duração da vida. Os incentivos tornam-se vantajosos, O investimento em mais ensino escolar e o tempo gasto no trabalho tornam-se produtivos. O investimento em capital humano e as resultantes melhorias na qualidade da população são de importância. (SCHULTZ, 1987, p 56).

Nessa perspectiva, a dimensão de saúde (qualidade de vida e longevidade) se compara à dimensão educação, que, para o capital humano, são concebidas como importantes por melhorar aspectos que favorecem a produtividade. E, para o desenvolvimento humano, estas dimensões, saúde e educação, são ampliadas, favorecendo a capacidade humana e liberdades subjetivas (SEN, 2010).

A qualidade de vida e longevidade não diz respeito exclusivamente à expectativa de vida ao nascer, mas também à mortalidade, às questões econômicas, ao posto que envolve aspectos culturais, sociais, saúde física e mental, nível de independência e relação com o meio ambiente.

A dimensão educação do IDH-M é analisada por dois indicadores: escolaridade da população adulta com ensino fundamental e médio e o fluxo escolar da população nos níveis da Educação Básica. Dessa forma, o IDH-M não coloca em pauta o ensino superior na análise da dimensão educação. Schultz (1973a, 1973b, 1987) advoga, como medida do estoque de educação, os anos de escola completos e os custos da educação, sem distinção entre os níveis escolares.

A dimensão renda (padrão de vida) é calculada pelo IDH-M pela renda média de todos os moradores, incluindo crianças e pessoas sem registros de renda de determinado município (SOUZA, 2018).

Nessa perspectiva, temos o exemplo de dois países da América do Norte considerados desenvolvidos, mas com realidades distintas em aspectos econômicos e sociais. Seguindo critérios econômicos, de acordo com a publicação do Fundo Monetário Internacional (FMI, 2018), o PIB de 2018 dos Estados Unidos da América (EUA) foi de 20,66 trilhões de dólares, considerado a primeira maior economia mundial, com cerca de 24% em relação ao PIB mundial, e o PIB *per capita* em 2018 de US\$ de 62.517. Ainda segundo o FMI (2018), o Canadá ocupa o décimo sexto

lugar no PIB mundial, com 1,989 bilhões de dólares, o décimo sétimo lugar no *ranking* mundial com *PIB per capita*, em 2018, de US\$ 45.077. O PIB e o *PIB per capita* mensuram a dimensão econômica, a produção e a comercialização de bens e serviços, e a renda que cada habitante tem em determinado período, mas não abrange aspectos do desenvolvimento em múltiplas dimensões, tais como: social, humana e ambiental.

Entretanto, ainda observando os países citados: EUA e Canadá, seguindo critérios sociais, as realidades são diferentes das encontradas nos aspectos econômicos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2018), no que diz respeito ao desenvolvimento social, que envolve qualidade de vida (saúde), renda e grau de educação, no *ranking* mundial, o Canadá ocupa o décimo segundo lugar em IDH, com 0,926, e os EUA, considerado economicamente a maior potência, ocupa o décimo terceiro lugar, com 0,924 de IDH. Logo, segundo Souza (2018), é importante avaliar o crescimento econômico, mas também é importante avaliar como se dá a distribuição da riqueza gerada e se esse crescimento ou instrumentos de mensuração reflete a melhoria da qualidade de vida.

Souza (2018) traz inquietações sobre o desenvolvimento: Como explicar países considerados desenvolvidos economicamente, que sofreram com a guerra ou desastres naturais (*tsunami*, tufão, por exemplo) e tiveram perda significativa do PIB, mas, devido à “maturidade” (qualidade de vida e grau de educação construídos ao longo do tempo) souberam, ou melhor sabem, o caminho de como produzir mais e progredir? Como exemplo, temos o Japão, que sofreu com guerras e sofre com desastres naturais, e, mesmo desprovido de significativos recursos naturais, consegue recuperar seu desenvolvimento.

Ao passo que temos países considerados em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, Índia e África do Sul, ricos em recursos naturais, extensão territorial e polos de desenvolvimento tecnológico, que são considerados, pelo Banco Mundial, como países periféricos, por possuírem grande contingente populacional, desenvolvimento social mediano, além de significativa mortalidade infantil.

Logo, a teoria econômica tradicional, neoclássica, de desenvolvimento e a análise feita sob a ótica da produção nacional e da renda *per capita* começa a ser ampliada, ganhando novos horizontes, com abordagens alternativas de desenvolvimento, a exemplo do humano e da Teoria do Capital Humano.

Segundo Souza (2018), Amartya Sen (2010), um dos mentores do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) em 1990, conceitua o desenvolvimento humano como um processo de expansão das escolhas dos indivíduos, que envolvem: vida longa e saudável, educação e padrão digno de vida, liberdade política, direitos humanos garantidos e respeito ao próximo.

Na perspectiva de Amartya Sen (2010), existe uma lacuna, na contemporaneidade, entre os aspectos positivos e negativos para o exercício do desenvolvimento. Os aspectos positivos, do desenvolvimento no cenário atual, envolvem: governo democrático e participativo, direitos humanos e liberdade política, longevidade e maior interação entre as diferentes zonas globais. Há existência de aspectos negativos do desenvolvimento na atualidade, a exemplo da pobreza ou extrema pobreza, fome, miséria, violação dos direitos humanos e liberdade política, trazendo uma reflexão: “Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Interno Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda.” (SEN, 2010, p. 28).

Segundo Schultz, o progresso no pensamento econômico se reflete nos avanços e na classificação do investimento em capital humano “da seguinte maneira: escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica.” (SCHULTZ, 1973b, p.17).

Assim, entendemos que o desenvolvimento é multifacetado, pois envolve aspectos econômicos: PIB e o PIB *per capita*, como também aspectos sociais e humanos: alargamento das liberdades reais, expansão da educação básica, serviço social e de saúde, liberdade de escolha política e econômica. Tais aspectos e atributos contribuíram para a construção dos indicadores: crescimento econômico e social, custo, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade, utilizados no Modelo de Análise, a partir das propostas de Schultz (1973b) e Sen (2010).

3.2 DESENVOLVIMENTO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO: COMO AQUILATAR O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO

Nesta subseção, seguimos analisando a economia da educação, agora na perspectiva do desenvolvimento da formação docente nos aspectos econômicos. Teremos dois subtópicos, intitulados: Custos e investimentos públicos e privados em

educação, no país e no mundo; e Custos e investimentos destinados ao magistério no país e em alguns países no mundo.

Esta discussão é pertinente ao estudo, visto que, no curso de licenciatura em Geografia, o público-alvo dos licenciados é a Educação Básica. Logo, compreendendo a Teoria do Capital Humano, alguns termos técnicos utilizados em economia e dados estatísticos, teremos melhor entendimento da economia da educação, o cenário do magistério no país e seu impacto para o respondente da pesquisa e para o desenvolvimento.

Para compreendermos como o crescimento da educação, por meio da EAD, pode relacionar-se com a formação de capital humano e gerar desenvolvimento em um município, se faz necessário mensurar, de forma metodológica, a relação entre o desenvolvimento, a educação e a EAD. Iniciaremos com a fundamentação teórica sobre: desenvolvimento e capital humano, planejando, por meio de indicadores e índices oficiais, os custos e investimentos públicos e, em alguma medida, privados relativos à educação. Refletir que o que reza na legislação sobre os custos educacionais da União, o plano de carreira, salário e a previdência da categoria, na esfera pública e privada são de igual relevância.

Antes de iniciarmos tratando sobre custos e investimentos, *mister* se faz compreender qual a relação entre Desenvolvimento e a Teoria de Capital Humano. Para Monteiro (2016), o berço da Teoria do Capital Humano foi a Universidade de Chicago, onde surgiram renomados estudos sobre economia moderna, economia da educação e os meandros do desenvolvimento da agricultura. Conhecida por desenvolver pesquisas longas de notório saber acadêmico em economia e microeconomia, a universidade tornou-se sinônimo de respeito e estilo próprio, o “estilo-Chicago”.

Um dos principais precursores da Teoria do Capital Humano, Theodore W. Schultz, prêmio Nobel de Economia, nasceu em 1902, em Dakota do Sul e morreu em 1998. Schultz teve, ao longo de sua vida, um vínculo muito forte com a economia agrícola e sua constante preocupação com o bem-estar dos agricultores fez com que trilhasse os caminhos do valor econômico da educação (MONTEIRO, 2016).

No livro *O Capital Humano*, Schultz (1973b) advoga a omissão do capital humano nos dados tradicionais que mensuram o desenvolvimento econômico na economia moderna, tendo em vista a inadequação do conceito tradicional de capital. Segundo o autor, “o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas

classes de investimento que são de capital: no homem e na pesquisa (campos privado-público)” (SCHULTZ, 1973b, p.15).

Ainda segundo o autor, o investimento no capital humano envolve questões relacionadas a custos ou ganhos diretos em educação, saúde e migração interna para melhores empregos. A Educação, uma das dimensões do desenvolvimento humano, é uma atividade de consumo predominantemente de investimento na qualidade do esforço humano para fins de capacitação, satisfações futuras ou até mesmo incrementação de rendimentos como agente produtivo.

Na perspectiva da economia da educação, nos documentos analisados, encontramos termos muito utilizados em economia para registrar operações, dados estatísticos, a exemplo de: gasto, custo, despesa e investimento. São termos muito presentes na gestão administrativa e financeira de instituições de ensino, embora semelhantes, os termos têm sentidos específicos. Para analisarmos os possíveis resultados da economia da educação, se fez necessário clarificar entendimento sobre cada termo.

O termo “gasto em educação” diz respeito à saída de fomento empreendido em recursos materiais ou não humano (máquina, prédio, produtos) e imateriais ou humanos (serviços, qualificação) a algum produto ou serviço. Os gastos podem ser divididos em custos, despesas e investimento.

O termo custo se refere ao gasto fruto da produção de bens e serviços. No caso da economia da educação, diz respeito a todo gasto para produção e oferta de ensino de qualidade.

As despesas se referem a gastos relacionados com a administração de bens e serviços com objetivo de gerar receita, mas não necessariamente são ligados ao objetivo final, que é a qualidade da educação, podendo ser basicamente à prestação de serviços.

O termo investimento diz respeito a gastos ativados com vida útil para suporte estrutural, tecnológico e operacional, com objetivos futuros de bens ou serviços adquiridos. Em educação, temos como exemplo os investimentos em computadores, *softwares*, programas educacionais para aplacar os índices baixos em educação. Investimento é a aplicação de fomento em determinado período em recursos humanos e materiais visando um retorno ou objetivo claro. Via de regra geral, em educação, o custo é o gasto utilizado para produção de bens como a utilização de jogos educativos no momento em que é utilizado como prestação de serviços educacionais, sem

perspectiva de retorno. Já o investimento em educação é o gasto feito com a intenção de aumentar os ganhos, ou seja, têm o objetivo de retorno futuro, que podem gerar outros bens e/ou serviços.

O ato “voluntário” de ensinar envolve questões econômicas e formação de capital humano, se bem administrado, pode ser capaz de modificar a realidade de sujeitos, comunidades, municípios, estados e países.

Clarificado o entendimento sobre alguns termos utilizados em economia, diante do exposto e como forma de compreender o panorama econômico da economia moderna, a única justificativa plausível para se compreender o estoque de capital é o aumento de investimento no homem, na terra, em máquinas, contribuindo assim para o desenvolvimento humano.

A perspectiva de custos da formação de capital não material, ou capital humano, pela educação cumpre dois objetivos, segundo Schultz (1973a), a saber: cultural e de capacitações. O objetivo é cultural, pois visa promover os indivíduos para que se tornem cidadãos competentes e responsáveis; e contempla algumas espécies de educação. O objetivo é de capacitações, a fim de acrescentar fomento no trabalho, na administração de seus negócios e, conseqüentemente, na renda nacional.

Dessa forma, a distinção dos termos utilizados em economia, inerentes na gestão administrativa e financeira de instituições de ensino, cumpre o papel de analisar a educação como investimento voltado para fins de aumento da possibilidade de produção e capitação, satisfação futura e possível incremento em rendimentos futuros para o agente produtivo. A educação é também um meio de consumo e produto, na medida em que é parte de satisfação pessoal, logo, uma forma de capital intransferível, não podendo ser negociada em sua íntegra.

A Teoria do Capital Humano possibilita mensurar o desenvolvimento por meio do número de anos de escolarização, custos com a educação, tamanho do investimento para alterar o estoque da educação, gastos com as classes de aula e salários dos agentes da educação, sendo formas para aquilatar o valor da educação para o desenvolvimento (SCHULTZ, 1973a, 1973b). Diferente da perspectiva de educação como produto, o Desenvolvimento Humano compreende a educação como uma das dimensões capazes de ampliação da capacidade humana e a liberdade subjetiva. Sen (2010) afirma que a liberdade está relacionada à expansão das capacidades, ou seja, à ampliação das possibilidades de escolha das pessoas para levarem a vida que valorizam.

Analisaremos, a seguir, por meio de dados estatísticos de fontes oficiais, o desenvolvimento da economia da educação, o desenvolvimento e formação de capital humano.

3.2.1 Economia da Educação

Neste tópico, iremos refletir sobre como mensurar, avaliar e perceber o desenvolvimento da economia da educação, custo e investimentos na educação pública e privada, no Brasil e em alguns países no mundo.

O presente tópico visa contribuir para a pesquisa ao investigar o cenário econômico dos diferentes níveis da educação, no país e no município de Camaçari - Ba, por meio do lastro legal que ampara os investimentos públicos, índices e fontes contemporâneas, traçando assim um panorama da economia da educação na atualidade. Os dados arrolados cumprem o objetivo, na pesquisa, de compreender a relação econômica e humana, de cada ente federativo, nos diferentes níveis da educação e a demanda docente.

Utilizamos, inicialmente, o amparo legal sobre o fomento destinado à educação pública no país, indicadores e índices tradicionais e contemporâneos, que imprimem um desenho sobre custos e investimentos da educação. Legalmente, a LDB nº 9.394/96 traz a estrutura da Educação Básica no país e a responsabilidade administrativa e financeira de cada ente federativo. Os índices do PIB e do PIB *per capita*, e a fonte de informação OCDE tratam da relação econômica que em alguma medida reflete na educação. Os índices de fontes contemporâneas e dados estatísticos do INEP, IBGE, FNDE e OCDE tratam da relação humana (custos, fomento, responsabilidade, regulamentação, investimento etc.). As informações do: IDH, IDH Municipal e INEP do município de Camaçari-Ba são de igual relevância e serão tratadas de forma específica na seção 4, em dados documentais.

Os índices do Censo Escolar do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) trazem um panorama da educação nos diferentes níveis, e são utilizados para mensurar possível demanda docente e de capital humano. A questão de investimentos na educação pública é vista nos dados do PIB e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos dados do Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES), dentre outros.

Segundo a LDBEN nº 9394/96, é direito de todos a educação pública gratuita, de responsabilidade da família, União, estados, municípios e Distrito Federal. No sistema educacional brasileiro, temos os níveis na Educação Básica: Educação Infantil (de 0 a 6 anos); Ensino Fundamental I e II (de 7 a 14 anos); Ensino Médio (de 15 a 17 anos) e Ensino Superior.

Por lei, cada nível e etapa da educação é de competência administrativa de um ente federativo, a saber:

- a) União, cooperação técnica e financeira para a Educação Básica e coordenação, cooperação técnica e financeira da Educação Superior;
- b) Estados, cooperação técnica e financeira aos municípios para a Educação Infantil, em regime de colaboração com os Municípios e atenção para o nível Fundamental I e II, além de atendimento prioritário para o Ensino Médio, cooperação técnica e financeira da Educação Superior; e
- c) Municípios devem assegurar Educação Infantil às crianças cujos pais solicitem este nível de ensino. Devem, também, em regime de colaboração com os Estados, prestar atendimento ao Ensino Fundamental. Os Municípios devem oferecer atendimento no Ensino Médio somente depois de terem atendidos a educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Ainda segundo a LDBEN nº 9394/96, no Título VII: Dos Recursos Financeiros, o artigo 69 traz que: compete a União aplicar nunca menos de 18 % (dezoito por cento), e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25% (vinte e cinco por cento), ou o que consta nas respectivas constituições ou leis orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996). Dessa forma, temos parametrizado, legalmente, o fomento para a educação básica pública no país.

Nessa perspectiva, para o investimento público na área da educação no país, segundo o INEP (2020), estima-se que, entre 2002 e 2015, este foi elevado de 18,01 bilhões para 126,14 bilhões. Observando o marco temporal entre 2008-2017, o percentual do PIB para a educação saltou de 4,6% em 2008 para 8,2%, em 2017, e a previsão de meta do Plano Nacional de Educação (BRASIL; MEC, 2014) para 2024 é de utilizar 10% do PIB nacional para a educação. Logo, ao utilizar o percentual do PIB para a educação, percebe-se no Brasil que o repasse se dá entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Especificamente, os dados revelam que, no período de aproximadamente dez anos, o percentual de investimento do PIB para a educação é

ínfimo, menos de 10%, dado o país ser considerado periférico ou em desenvolvimento, em detrimento a países considerados desenvolvidos. Para afirmar isso, é necessário recorrer a dados de outros países. A tabela 1 traz informações de um país europeu, a Alemanha, por ser considerado um país desenvolvido e cujo percentual do PIB investido em educação é menor, comparado com o Brasil.

Tabela 1 - Produto Interno Bruto a preços correntes (em US\$) e Despesas em educação (% PIB), no Brasil e na Alemanha, 2011 – 2015

Ano	PIB US\$ Brasil (em trilhões)	Despesas em educação em % do PIB	PIB US\$ Alemanha (em trilhões)	Despesas em educação em % do PIB
2011	2,616	5,3	3,6	4,81
2012	2,465	5,86	3,544	4,93
2013	2,473	5,84	3,753	4,93
2014	2,456	5,95	3,89	4,93
2015	1,800	6,24	3,81	4,80

Fonte: Adaptado do Banco Mundial (2011, 2015).

A Tabela 1 traz um comparativo entre o PIB e as despesas em educação entre dois países: Brasil e Alemanha. Em outras palavras, tomando como exemplo a Alemanha, considerado país desenvolvido, segundo dados do Banco Mundial (2011, 2015), o crescimento do PIB oscila entre 3,544 e 3,389, e as despesas em educação no período analisado seguem de 4,8% a 4,93%. Os alemães investiram, em 2015, 4,8 % do seu PIB de 3.357.614 trilhões de dólares em educação, o menor investimento em educação ao longo de cinco anos.

Na Tabela 1, o Brasil, no período de 2011-2015, tem decréscimo do PIB e a variação de 2,6 a 1,8 em 2015. Comparando o investimento feito pela Alemanha com o PIB (2015) do Brasil de 1,8 trilhão e o investimento em educação em 2015 de 5,7% do seu PIB, logo, surge uma inquietação: A Alemanha, país desenvolvido, investe menos em educação que o Brasil, país considerado periférico? Observando em percentuais, sim, o Brasil investe mais em educação, comparado com a Alemanha. Mas, analisando o percentual de investimento em educação e com base no volume do PIB, a Alemanha teve mais que o dobro do PIB brasileiro em 2015. Logo, a resposta para a pergunta é: Não. A Alemanha investe mais em volume de fomento na educação que o Brasil.

Sobre o desenvolvimento da educação no Brasil em comparação com outros países, recorreremos aos dados coletados anualmente pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) na publicação *Education at a Glance* 2018. A organização internacional teve origem na Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE) (em inglês - *Organisation for European Economic Co-operation* (OEEC), em 1948, para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra. Em 1961, a reformulação da OCEE deu origem a OCDE, também conhecida como “Grupo dos Ricos”, tendo como objetivo principal a promoção de políticas de acordo com padrões internacionais para o crescimento e desenvolvimento econômico mundial.

Para calcular os investimentos em educação nos países membros e parceiros, a OCDE (2018) converteu os valores monetários em uma moeda única, o dólar, e fez o cálculo pela Paridade de Poder de Compra (PPC), onde iguala as taxas para que os salários fiquem com o mesmo valor em qualquer país. Dessa forma, tornou-se possível comparar o investimento na educação pública entre os países. Segundo o órgão internacional, em 2014, ao dividir o investimento do PIB anual, pelo total de número de alunos no Brasil, temos o investimento de US\$ 2.985 para cada aluno da Educação Básica. Logo, o país fica em penúltimo lugar no *ranking* dos países da OCDE (2018), que tem a média de US\$ 8.952 por aluno da Educação Básica.

Segundo a OCDE, nos dados de mais 40 países membros e parceiros, sobre a distribuição de recursos públicos para a educação, os governos regionais:

são a principal fonte e o principal ordenador de fundos educacionais em países como Alemanha, Austrália, Bélgica, Espanha, república Tcheca e Suíça. No Brasil e no Canadá, os governos regionais são a origem predominante de fundos, mas as autoridades locais são os principais utilizadores finais de recursos financeiros para a educação. (OCDE, 2018).

Nessa perspectiva, as políticas públicas e acordos estabelecidos direcionam o fundo de investimentos entre estados, municípios, Distrito Federal e países.

Analisando o panorama dos investimentos dos países membros e parceiros da OCDE, na Educação Infantil, esta cresceu em média 0,1% entre 2005 e 2015 e, nesse mesmo período, o aumento de investimento foi de, no mínimo, 0,3%. Comparando com outros países, o investimento “no Brasil (de 0,4% para 0,7%), no Chile (de 0,5% para 0,8%) e na Coreia (de 0,1% para 0,6%)” de acordo com a OCDE (2018, p. 13).

Segundo a OCDE (2018), em 2016, no Brasil, foram investidos anualmente em média, na educação por aluno, em cada nível: US\$ 3.8 mil no Ensino Fundamental I, US\$ 3.7 mil no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e Técnico US\$ 4.1mil. Isso representa, em média, menos da metade do investimento por aluno nos países membros e parceiros da OCDE, que chega, respectivamente, em cada nível, a: US\$ 8,6 mil, US\$ 10,2 mil e US\$ 10 mil em 2016.

Entre os países membros e parceiros da OCDE (2018), os que investem menos que o Brasil em alunos na Educação Básica são: a Colômbia (US\$ 2,5 mil), o México (US\$ 2,9 mil) e a Argentina (US\$ 3,4 mil). A Indonésia é o país em situação de lanterna, com gastos de US\$ 1,5 mil por aluno.

Segundo a LDBEN nº 9.394/96, no artigo 4, é dever do Estado garantir a educação básica (pré-escola, ensino fundamental e médio) de forma obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezesete) anos de idade. Para o nível de Ensino Superior, tendo em vista, na letra da LDBEN nº 9.394/96 ser opcional fazer um curso superior, o Estado não é obrigado a garantir que todos os cidadãos cursem esse nível de ensino. Entretanto, segundo a Constituição Federal de 1988, cabe ao Estado garantir acesso público e gratuito para o ensino superior, e um dos caminhos encontrados são programas e políticas públicas. Segundo o INEP (2020), entre 2002 e 2015, estima-se que o investimento passou de 0,9 para 1,3% do PIB, em cursos superiores em Tecnologia, cursos de Graduação (presencial e distância [exceto cursos sequenciais]) e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, Mestrado Profissional e em nível de Doutorado). O investimento na EAD se encontra em programas e políticas públicas da CAPES.

No Brasil, o investimento no Ensino Superior assume um desenho completamente diferente em comparação aos outros níveis da educação e em outros países. Segundo a OCDE (2018), em 2015, o país investiu o equivalente de US\$ 14,2 mil por estudantes universitários. Ou seja, o investimento em educação para o nível superior foi maior que o somatório do investimento feito, no mesmo período, em todos os níveis da Educação Básica no país. Embora tal investimento seja menor que a média dos países da OCDE. A média de investimento dos países membros e parceiros da OCDE (2018), no Ensino Superior, em 2015, foi de US\$ 15,6 mil por universitários, uma diferença de US\$ 1,4 mil. No *ranking* dos países da OCDE (2018), em investimento na educação, o Brasil, em 2015, ocupa o 16º lugar, aproximando-se de alguns países como França (US\$ 16,1 mil), Alemanha (US\$ 17 mil) e Bélgica

(US\$ 17,3 mil), e ultrapassando países como a Irlanda (US\$ 13,2 mil), Itália (US\$ 11,5 mil), República Checa (US\$ 10,5 mil) ou Polônia (US\$ 9,7 mil).

Segundo o Panorama da Educação e os dados OCDE (2018), os investimentos por estudantes universitários nas IESP, relacionadas ao PIB *per capita* em países como:

no Brasil, na Eslováquia, nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Suécia representam mais de 50% do PIB *per capita*. O alto percentual na Suécia, por exemplo, é explicado pela sua despesa extremamente elevada em pesquisa e desenvolvimento, que representa mais de metade do gasto total por aluno nesse nível. (BRASIL, 2018, p. 17).

O quantitativo do PIB *per capita* tem relação direta com investimento feito em pesquisa e formação de capital humano, que pode gerar em alguma medida desenvolvimento.

A OCDE (2018) e Schultz (1973a, 1973b) advogam que o estoque de capital humano tem relação com o mercado de trabalho, podendo elevar os rendimentos das pessoas. Segundo a OCDE (2018), com relação ao efeito da escolarização no mercado de trabalho:

países como Brasil, Argentina, Chile, França, Indonésia, Irlanda, Israel, Coreia do Sul, Letônia, Lituânia, México, Polônia, África do Sul, Turquia e Estados Unidos, os jovens com o ensino superior têm vantagem de 10 pontos percentuais ou mais na taxa de emprego, em comparação com jovens que possuem somente o ensino médio. (OCDE, 2018, p.8).

Diante dos números acima observados e da 16ª posição do país no *ranking* mundial em investimento na educação, fica claro que o fomento destinado ao capital humano na educação pública depende do investimento feito nos diferentes níveis da educação. Logo, embora o nível superior receba investimento maior que o somatório dos demais níveis da Educação Básica, não é atraente fazer um curso de licenciatura por conta da perspectiva de baixa remuneração. Neste viés, as considerações de Schultz trazem reflexividade: “se o quantitativo de recursos gastos com a educação fosse trivial, não haveria razão para preocupação acerca das taxas de rendimentos como guias de destinação especial na área da educação.” (SCHULTZ, 1973b, p.141).

Conforme analisado, há baixo investimento em todos os níveis da Educação Básica, ao passo que, no ensino superior, chega a ser maior que o somatório do investimento feito em todos os níveis da Educação Básica no país no período entre 2005 e 2015. Assim sendo, percebemos que o estoque de capital humano formado no ensino superior tem vantagens na taxa de emprego em relação aos jovens que

possuem somente o ensino médio. Logo, o número de anos estudados, os investimentos, custos e gastos aquilatados na educação impactam no desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o investimento maior no ensino superior, no que diz respeito à licenciatura, implica em aumento no estoque de capital humano para atuar na Educação Básica, em uma possível contribuição para elevar os índices de qualidade da educação. Mas, se o laboro da licenciatura é na educação básica e se está recebe pouco investimento no país, logo os profissionais qualificados enfrentarão dificuldade econômica e social no exercício do magistério de qualidade, conseqüentemente, impactando no desenvolvimento econômico e social. Está discussão é pertinente para o estudo, por levantar dados e reflexões sobre o quão atrativo pode ser o magistério na educação básica para justificar aumento de vagas nas instituições de ensino superior e demanda de profissionais qualificados.

3.2.2 Economia e Formação de Capital Humano na Educação

Neste tópico, analisaremos: custos, investimentos, Plano de Carreira, Cargo e Salário da categoria docente na rede pública e privada, no Brasil e em países como: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Estados Unidos da América (EUA), Alemanha, Chile e Coreia.

A perspectiva do capital humano propõe, em princípio e muito amplamente definida, a valorização direta e indireta de pessoas com as mesmas características pessoais, de origem social, situação econômica etc. A valorização direta diz respeito ao enriquecimento diretamente na vida das pessoas, a exemplo da ampliação da sua qualidade de vida. Já a valorização indireta diz respeito ao aumento na produção e sua maior valorização no mercado (SEN, 2010).

A análise desses indicadores, trazendo uma comparação do Brasil com esses países, permitirá dimensionar o nível desta forma de desenvolvimento que nosso país apresenta, quando comparado com outras nações de reconhecidos índices de desenvolvimento superior. Isso permitirá analisar os impactos do investimento na formação de professores, como vetor de desenvolvimento, comparando-se indicadores desses países frente ao Brasil.

Segundo o INEP (2020), os dados do Censo Escolar, no país, revelam que, dos 2.192.224 docentes da Educação Básica, 1.909.462 atuam na zona urbana e 345.604

docentes na zona rural, uma diferença de 81%. No que tange à relação docente e qualificação, ainda segundo a mesma fonte, um universo de 1.717.545 professores possui formação de nível superior, sendo 1.626.403 em curso de licenciatura. Ou seja, temos carência de professores na rede rural e, mesmo com a política educativa de “Educação para todos”, coordenada pela UNESCO, temos um significativo número de 474.679 docentes na Educação Básica sem qualificação específica na área, logo, terreno fértil para a EAD.

Neste cenário e com base nos achados da OCDE (2018), para o professor em exercício, seria rentável investir em requalificação? E para o sujeito que terminou o ensino médio, investir em um curso no Ensino Superior, graduação em Pedagogia ou licenciatura seria atrativo?

No cenário mundial, segundo o Panorama da Educação e utilizando dados da publicação anual *Education at a Glance (EAG)* da OCDE, sobre os salários de professores, desigualdades em nível subnacional, existe uma disparidade entre os países estudados: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Brasil e Estados Unidos da América (EUA). No Brasil, o documento aponta que a variação salarial de professores na Unidade da Federação (UF) chega a ser três vezes maior entre as unidades federativas, considerado um dos piores salários entre os países estudados. Comparando o salário dos professores no Brasil com outros países, o documento aponta que:

Na Bélgica e Eslovênia, o salário de professores entre 25 e 64 anos varia em menos de 7% entre os níveis educacionais correspondentes à educação básica. Os salários variam de 10% para professores do ensino médio na Suécia (de US\$ 43.593 a US\$ 48.203) a 17% para professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no Reino Unido (de US\$ 41.670 a US\$ 48.817). Já no Brasil e nos Estados Unidos, essas diferenças em nível subnacional são as maiores entre os países analisados. O maior salário é quase o dobro do menor salário nos Estados Unidos na educação básica (variando de US\$ 42.060 a US\$ 84.064 nos anos iniciais do ensino fundamental, de US\$ 41.641 a US\$ 81.567 nos anos finais do ensino fundamental e de US\$ 42.393 a US\$ 82.540 no ensino médio). (BRASIL, 2018, p. 21).

A variação salarial dos professores é em virtude dos diferentes grupos etários de professores para os quais os dados foram coletados, que correspondem: (25-34 anos; 35-44 anos; 45-54 anos e 55-64 anos), gênero (masculino e feminino) e nível subnacional (titulação do servidor: graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Segundo o Panorama da Educação (BRASIL, 2018), o maior salário de

professores brasileiros, na educação básica, corresponde à quase o dobro do menor salário nos EUA.

Nessa perspectiva, no Brasil, buscou-se unificar o plano de carreira e salário ou remuneração na esfera pública por meio das leis na Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9694/96, nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso), e na Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. Além de estabelecer o piso salarial, as leis estabelecem a origem e responsabilidade do fomento, e no Plano de Carreira e Remuneração (PCR) para cada ente federativo. É enquadrado, servidor público, o sujeito admitido em concurso público por meio de provas e avaliação de títulos. Logo, a formação de capital humano é um importante fator.

A LDBEN 9394/96, ao regulamentar a Constituição Federal, define, no artigo 70, quais custos podem ser caracterizados como os de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Dentre os custos, está a remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, logo, a remuneração dos docentes é considerada pauta para discussões.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, o FUNDEB é um fundo especial de natureza contábil, de âmbito estadual e do Distrito Federal. Este fundo é fruto de um total de vinte e sete fundos formados, na maior parte, de recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. O Valor Aluno Ano (VAA) é obtido pelo somatório arrecadado de todos os fundos, dividido pelo número de matrículas registradas no Censo Escolar da Educação Básica do ano anterior, da unidade federativa. É com base na métrica do VAA que são calculados os custos e investimentos para a educação pública.

De acordo com Souza (BRASIL; MEC; SASE, 2016), organizador do Plano de carreira e remuneração, caso o estado não tenha uma arrecadação que consiga alcançar o VAA, a título de complementação, uma parcela de recursos federais será

acionada para suprir a necessidade de fomento. Com base na arrecadação e no VAA, são contabilizados custos caracterizados como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Segundo a LDBEN nº 9394/96, no artigo 70, são considerados custos, além da remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação: aquisição, manutenção e funcionamento das instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços; aquisição de material didático; transporte escolar, entre outros.

Nessa perspectiva, o conceito de custos ou despesas aqui empregadas são os gastos necessários para produzir bens e serviços, a exemplo de livros, matéria prima, material de limpeza, infraestrutura e salários. O conceito de investimento diz respeito a gastos em treinamento, capacitação e auxílio para participação em congressos. Ou seja, produção de conhecimento para produzir mais e com qualidade na força de trabalho, ou seja, “os custos reais que entram na educação são, por conseguinte, uma medida econômica aproximada do estoque de educação e das alterações que nela se registram ao longo de um determinado tempo.” (SCHULTZ, 1973b, p.118).

A Lei nº 11.738/2008, conhecida também com Lei do Piso Salarial Profissional Nacional ou Lei do Piso, no cumprimento do que determina a Constituição Federal, além de garantir o vencimento inicial mínimo de R\$ 950,00 mensais, estabelece a atualização anual do piso salarial nacional do magistério público, da educação básica. O parágrafo único do artigo define que a atualização deve ser calculada segundo o percentual de crescimento do VAA estadual, definido anualmente e nacionalmente pelo FUNDEB. Segundo o *site* do FNDE (2020), a metodologia utilizada, para calcular o piso mínimo salarial docente, foi desenvolvida com base no percentual de crescimento do VAA, tendo como referência os dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização foi publicada e o repasse do FNDE.

A Tabela 2 é fruto da tabela disponibilizada no *site* do FNDE (2020), que traz um panorama da variação do piso salarial mínimo dos professores, o valor aluno ano (VAA) e apresenta a referência legal no período de 2010-2019.

Tabela 2 - Evolução do piso salarial mínimo docente, o valor aluno ano e a referência legal no período no 2010-2019, Educação Básica, regime 40 horas

ANO	PISO EM R\$	VARIAÇÃO %	VAA EM R\$	REFERÊNCIA LEGAL DO VALOR ALUNO ANO (VAA)
2010	1.024,67	7,86%	1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	1.187,00	15,84%	1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	1.451,00	22,22%	1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012
2013	1.567,00	7,97%	2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	1.697,00	8,32%	2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	1.917,78	13,01%	2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015
2016	2.135,64	11,36%	2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	2.298,80	7,64%	2.875,03	Portaria Interministerial nº 8, de 26/12/2016
2018	2.455,61	6,81%	3.238,52	Portaria Interministerial nº 8, de 29/11/2017
2019	2.557,74	4,17%	3.440,29	Portaria Interministerial nº 3, de 13/12/2019

Fonte: Adaptado de FNDE (2020).

Na Tabela 2, a evolução do piso salarial mínimo do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais, ao longo de dez anos, cresce em uma média de 10,52%. Em 2019, o piso do magistério foi de R\$ 2.557,74, fruto do aumento de 4,17% percentuais de reajuste aplicados sobre o piso salarial de R\$ 2.455,61, do ano anterior (FNDE, 2020).

No estado da Bahia, a lei nº 14.039, de 20 de dezembro de 2018, altera a nomenclatura do Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional para Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino. Dentre outras deliberações, a referida lei estabelece, para 2019, o teto base para ingressantes de início da carreira no magistério público, com padrão de licenciatura plena, 40 horas

semanais de R\$ 2.446,66, logo, uma diferença de R\$ 110,78 a menos em relação ao piso salarial nacional.

Embora a Educação Básica tenha etapas diferentes: Educação Infantil, Ensino fundamental I, II e Ensino Médio, questões regionais (rural e urbana) e investimentos também diferentes para cada nível e etapas da educação, o percentual do VAA e do piso salarial mínimo do magistério público da Educação Básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais é o mesmo, independentemente das especificidades das etapas.

O piso salarial, para o magistério na rede particular de ensino, não segue a linha de regra da Lei nº 11.738/2008. De acordo com o *site* do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (Sinpro), na Convenção coletiva de trabalho 2018/2020, aprovada pelos pares do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia, Sindicato dos Professores no Estado da Bahia e Ministério do Trabalho, o valor do piso salarial, para o magistério com aulas de 50 minutos, corresponde ao mínimo de R\$ 7,30 hora-aula. Já o valor para aulas ministradas em 60 minutos corresponde a R\$ 8,76, por hora-aula. Ainda segundo o documento, na cláusula sétima, as atividades: elaboração de aula e atividades, acompanhamento do plano de ensino, preparação de aula e avaliações da aprendizagem fazem parte de atividades docentes, bem como a coordenação pedagógica, com reuniões mínimas de 4 horas semanais.

Nessa perspectiva, Schultz (1973b) advoga que não há instrução livre gratuita e questiona: Será que os retornos financeiros adicionais com a formação de capital humano valem a pena em relação às satisfações adicionais e rendimentos?

A resposta para esta questão envolve aspectos subjetivos que não iremos tratar neste estudo, uma vez que a educação, enquanto parte da pessoa, torna-se capital humano, não podendo ser vendido, comprado como propriedade. Mas, iremos tratar aspectos financeiros de custos e investimentos. Na rede particular, os investimentos adicionais com a qualificação ou requalificação são expressos na Cláusula décima, valorização por qualificação profissional, segundo o *site* do SINPRO (2019), na Convenção coletiva de trabalho 2018/2020. Tal cláusula assegura os seguintes adicionais, não acumulativos, com comprovação reconhecida pelo MEC, na área do componente curricular em que leciona, a saber:

- a) Portadores de pós-graduação (*lato sensu*) em Especialização, o acréscimo é de 6% sobre o salário-base dos professores, com carga

horária mínima de 360 horas e, a partir de 2009, para portadores de Diploma de Especialização em Psicopedagogia;

- b) Portadores de pós-graduação em *stricto sensu*, o grau de mestre tem o acréscimo de 13% em cima do salário base. O grau de doutorado tem o acréscimo de 18% sobre o salário base.

Ainda segundo o documento, para participação em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização, deverão ser abonadas as faltas até o limite de 5 dias corridos, desde que a instituição seja informada com no mínimo de 15 dias de antecedência.

Nessa perspectiva, na rede particular, os retornos financeiros adicionais com a formação de capital humano são legalmente amparados pelo SINPRO (2019) e geram, em alguma medida, satisfações adicionais e rendimentos.

No cenário nacional, segundo o INEP (2020), em estudo a partir de dados do Censo Escolar e da RAIS, do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, quanto ao rendimento médio do docente com carga horária padronizada de 40h semanais, a remuneração variava com relação ao tipo de instituição. Na rede pública (municipal, federal e estadual), o fomento em média era de R\$ 3.335,06 e, na rede privada, de R\$ 2.599,33. Ou seja, a diferença entre a remuneração em instituição pública e privada é de R\$ 735,73 para professores que desenvolvem as mesmas atividades, com a mesma carga horária e mesma qualificação, sem colocar em pauta os benefícios que um servidor público goza.

Na perspectiva da rede pública, segundo o MEC e estudos feitos pelo INEP, em 2017, grande parte dos estados cumpriram o que preconiza a lei, estabelecendo o piso mínimo salarial recomendado para a categoria. Estima-se que 45%, ou seja, 2.533 dos 5.570 municípios dos estados, inclusive o Distrito Federal, paguem um salário aos docentes segundo o valor do piso nacional mínimo. Observa-se, então, que há uma maioria de 55% de municípios dos estados com professores sendo remunerados com valores abaixo do mínimo legal. Embora a categoria tenha seu piso salarial mínimo diferenciado e assegurado por lei, infelizmente não há previsão de punição para os municípios, apenas uma medida por parte do Ministério Público.

Conforme vimos, a legislação nacional vigente estabelece e regulamenta o fomento para a categoria docente, na Educação Básica. Entretanto, é evidente a desvalorização e diferença salarial no cenário mundial e nacional em virtude da falta de políticas públicas efetivas para valorização do magistério.

Nessa perspectiva e em resposta à existência ou não de um plano de carreira, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabelece a necessidade de Plano de Carreira e Remuneração (PCR). Segundo a LDBEN nº 9394/96, no artigo 67, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.” (BRASIL, 1996). Ainda segundo o artigo, são princípios básicos da carreira dos profissionais do magistério público, da Educação Básica: ingresso mediante concurso público de provas e títulos; por área de atuação e formação correspondente ao cargo; a profissionalização, que pressupõe qualificação profissional, com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho; a valorização do tempo de serviço profissional, do desempenho profissional, da qualificação e do conhecimento; e a progressão e promoções periódicas.

O PNE (2014-2024) na Meta 18 ratifica a letra da Constituição Federal e da LDBEN nº 9.394/96, advogando a existência de Plano de Carreira e valorização dos profissionais da Educação Básica, tomando como referência o piso salarial mínimo estabelecido por lei. Mesmo o PNE tendo estabelecido, como objetivo até 2016, a criação de plano de carreira para todos os professores da Educação Básica e Superior, nem todos os entes da federação alcançaram o objetivo efetivamente.

De acordo com o PNE (2014-2024), no tópico Dificuldades dos entes federativos no cumprimento da lei nº 11.738/2008, o levantamento, feito pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (Divape), aponta que, em 2015, dos 26 estados e Distrito Federal, 33,3% não pagam o valor do PSPN, 40,7% não estruturaram a jornada de trabalho. Ainda de acordo com o documento, no mesmo período, das 26 capitais da federação, 23,1% não pagam o valor atualizado do PSPN e 61,5% permanecem sem estruturar a jornada de trabalho, conforme é estabelecido por Lei nº 11.738/2008. A justificativa para o não cumprimento da lei por parte dos entes federativos é: dificuldade na previsão de que os profissionais movimentem-se nas diversas estruturas previstas (classes, níveis, referências, graus e carga horária de trabalho), além dos critérios: tempo de serviço, desempenho e qualificação (BRASIL; MEC; SASE, 2016).

Sabendo-se que cada ente federativo estabelece a regulamentação em forma de lei municipal para o Plano de Carreira, Cargos e Salários para Servidores do Magistério, temos dificuldade em unificar o plano no país. Se cada município e estado estabelecerem categorias e níveis diferentes, teremos iniquidade na classe e

dificuldade em ter um plano único. As divergências em conceituar: exercício docente e atividades de suporte à docência (supervisão, administração, coordenação etc.); cargos para profissionais do magistério e outros; ou simplesmente, profissionais da educação básica, demonstram falta de padronização, contribuindo assim para a carência de um único plano de carreira no país.

Em alguns planos de carreira, é possível perceber o enquadramento, grau, classe ou padrão atrelado com formação em nível médio modalidade normal, graduação em licenciatura plena, pós-graduação *lato sensu* (especialização) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Também existe a opção de a formação em pós-graduação ser remunerada por meio de adicionais. Logo, modelar um plano depende de categorizar função, nível, faixa etária e remuneração, bem como da boa vontade do poder público e privado.

Além do piso salarial mínimo estabelecido e do Plano de Carreira e Salário amparados por lei, outra especificidade da categoria é o tratamento diferenciado na Previdência Social. Segundo o *site* do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), a Previdência Social é um direito social assegurado por lei para todos os trabalhadores que pagaram ou pagam contribuições mensais por um determinado período ao Instituto. O tratamento diferenciado é atribuído às dificuldades e exigências no exercício da profissão, que representa cuidados à saúde e à integridade física, por conta de oferecer danos psicológicos e muitas vezes dado às condições insalubres de trabalho. O valor da contribuição é estabelecido de acordo com o Regime no qual o contribuinte se encontra.

Os principais regimes aqui analisados são: Regime Próprio Servidores Públicos (RPSP) e Regime Geral Previdência Social (RGPS). Tendo em vista que algumas categorias, como, por exemplo: professores, se enquadram no RPSP, possuem regras de aposentadoria diferenciadas no magistério (Educação Básica), que estão previstas na Constituição Federal Brasileira, de 1988. Dessa forma, o RGPS age como sistema compensatório ou estímulo à profissão, em detrimento à correção do problema de precarização do magistério no país.

Segundo o *site* INSS (2020), sobre o Regime da Previdência em vigor, os professores, que se encontram em atividade docente após a aprovação da reforma, devem se aposentar com idade mínima de 57 anos (mulheres) e 60 anos (homens) com tempo mínimo de 25 anos de contribuição para professores da rede pública ou

privada. É exigido, aos servidores públicos, no RPPS, o mínimo de 10 anos de serviço público e 5 anos no mesmo cargo.

Conforme vimos neste tópico, o desenvolvimento econômico envolve mudanças estruturais, culturais e institucionais, e reflete diretamente na economia da educação. Historicamente, o desenvolvimento era mensurado por meio do estoque de metais preciosos e terra, mas, quando chegamos à era das máquinas, surgiu muito mais acentuada a necessidade de investimento no homem e na pesquisa. Nos índices tradicionais e contemporâneos, foi possível observar a relação econômica e a relação humana do desenvolvimento na perspectiva da educação no país. Os índices PIB, o PIB *per capita* e OCDE nos revelaram que, no Brasil, o volume de fomento investido em educação é baixo, comparado com países como: Alemanha, Chile e Coreia. Foi observado que o volume de investimento estipulado por lei tem variação com relação ao nível de ensino e, segundo o INEP, temos carência de professores na rede rural.

Na economia da educação, na perspectiva docente, embora parametrizada por lei, os custos e a responsabilidade de cada ente federativo, o investimento por aluno é baixo.

O fomento para os professores é calculado pelo VAA. Embora sendo regulamentado por lei, o **piso salarial mínimo do magistério público** da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais, dos 5.570 estados e municípios, sua maioria, 3.040, não segue o ditame da lei. O Plano de Carreira e Salário-mínimo é um privilégio do magistério público e, como o piso salarial da categoria é atualizado anualmente, em dez anos teve reajuste em média de 10%. Entretanto, dos estados e municípios, mais de 30% não pagam a remuneração atualizada e mais de 50% permanecem sem estabelecer a estrutura de jornada de trabalho e carreira para a categoria. Já a rede particular de ensino não segue a mesma linha de regra e o cálculo do piso salarial do magistério é estabelecido de acordo com o valor hora-aula.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento, até aqui arrolado sobre a economia da educação, percorre caminhos sinuosos entre o que determina a lei e o que efetivamente acontece. A tese advogada por Schutz (1973b) diz que o pensamento econômico tem negligenciado examinar as duas classes de investimentos: no homem e na pesquisa, que são de fundamental importância na contemporaneidade, e encontra abrigo na atualidade. O cenário posto remete à demanda de profissionais, na rede rural, pouco incentivo e baixos custos para a qualificação profissional

(investimento no homem e na pesquisa), tendo em vista a precarização salarial e futuro incerto no magistério.

A Teoria do Capital Humano traz luz à necessidade de aquilatar, ao desenvolvimento econômico, o desenvolvimento humano, as mudanças sociais capazes de aumentar efetivamente a capacidade humana, melhorar a produtividade, possibilidade de emprego e renda, qualidade de vida, saúde e longevidade. Assim sendo, colhemos, como ponto de congruência entre o capital humano e a capacidade humana, a atuação do homem como aumento das possibilidades de produção por meio dos potenciais efetivos que ele pode realizar e adquirir através da expansão das liberdades condicionadas pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas (SEN, 2010).

Dessa forma, a presente investigação utilizará, da Teoria do Capital Humano, as dimensões: saúde, educação e renda (SCHULTZ 1973a, 1973b, 1987); e, em alguma medida, tais dimensões se ampliam, com os indicadores do IDH-M: crescimento econômico e social, custo, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade, abordados pela teoria do Desenvolvimento Humano, preconizado por Sen (2010) e utilizados no Modelo de Análise.

3.3 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EAD

Nesta subseção, a investigação segue analisando o crescimento dos cursos, matrículas e concluintes da EAD, especificamente, as licenciaturas mensuradas por meio de dados estatísticos gerados por órgãos oficiais. E não menos importante, trataremos sobre o Modelo de Análise e os caminhos que nos levaram à escolha e construção da metodologia.

A EAD cresce de forma vertiginosa, principalmente após a regulamentação em 1996. Segundo dados do PIB e do PIB *per capita* sobre o quantitativo de docentes, a remuneração e a necessidade de qualificação docente refletem diretamente no crescimento da EAD. Segundo Sinopse Estatística do INEP (2020), no país, em 2008, havia 647 cursos e, passados nove anos, segundo o INEP (2020), o cenário mudou em 2017 para 2.108 cursos ofertados na modalidade a distância no país, ou seja, um aumento de mais de 225% em quase dez anos.

Segundo a Sinopse do Ensino Superior do INEP (2020), nos anos de 2012, 2016 e 2017, o crescimento em número de cursos vem se mantendo constante, oscilando do mínimo de 0,09% ao máximo de 26,8%. Entre 2016 e 2017, passou de 1.662 para 2.108 cursos, o que representa aumento de 26,8% – maior crescimento desde 2009. Tivemos, em 2012, o crescimento de 0,09% com relação ao ano anterior, considerado o menor crescimento ao longo do período estudado. Este quadro reflete que o volume de crescimento está diretamente relacionado às políticas públicas, agilidade no processo de credenciamento, autorização, avaliação e fiscalização, com a informatização do sistema e-MEC.

Segundo Sinopse Estatística do INEP (2020), os cursos ofertados correspondem a Áreas Básicas de Cursos: Educação; Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-Estar Social, e Serviços.

Conforme vimos na seção sobre aspectos históricos, algumas políticas públicas propostas para os países em desenvolvimento ou periféricos, na perspectiva das orientações das organizações internacionais, não objetivam que esses países sejam produtores de tecnologias, pois “não é necessário que todos os países estejam na vanguarda do progresso tecnológico mundial” (ONU, 2001 *apud* MALANCHEN, 2007, p.98). Logo, em alguma medida, o movimento em *prol* da escolarização é em função de manter mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, com formação intermediária para o consumo de tecnologia e não em produzir conhecimento.

Nessa perspectiva de crescimento em matrículas, cursos e modalidades, no ensino superior, Schultz (1973b) observa algumas implicações para o planejamento e o financiamento da educação superior: 1. O capital humano é heterogêneo, partes suas são direcionadas ao consumo e outras partes são direcionadas a produção de vários tipos diferentes; 2. O valor de cada tipo de capital humano está relacionado aos serviços por ele prestado e não em detrimento dos custos originais, a exemplo dos serviços prestados por especialista 3. A formação exige longo tempo e se torna parte do próprio aluno para o resto da vida; 4. O valor dos benefícios da educação superior reflete rendimentos futuros e satisfação pessoal; 5. Embora o capital humano não possa ser vendido, o valor do serviço é colocado em forma de salário, no mercado de trabalho; e 6. O capital humano sendo reproduzível, logo está sujeito a ficar defasado.

Desse modo, a formação de capital humano através da EAD, no curso de Licenciatura em Geografia, é consumo e produto. A formação de capital humano é considerada consumo na medida em que traz satisfação pessoal para quem almeja a educação superior, tendo em vista a EAD atender rincões do país, facilitando o acesso ao conhecimento em tempo e espaço diferenciados em relação à modalidade presencial de ensino. E a formação de capital humano é produto partindo-se do princípio de que, como um processo de expansão vitalícia das escolhas dos indivíduos, podem gerar rendimentos futuros e satisfação pessoal não só para o magistério (docência), como também para uma gama maior de pessoas, dada a especificidade do curso e da EAD.

Nessa perspectiva, os referenciais teóricos utilizados foram trazidos com o objetivo identificar e mensurar, por meio de dados estatísticos, informações sobre as dimensões da **Educação** (EAD e Licenciatura em Geografia) e do **Desenvolvimento** (Teoria do Capital Humano), através de indicadores do PIB, PIB *per capita*, IDH, IDH Municipal, leis que tratam sobre a economia da educação básica, o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) e índices em que foi possível traçar um desenho sobre o desenvolvimento ao longo de quase dez anos da EAD.

Essas dimensões, Educação e Desenvolvimento, são a base que sustenta conceitualmente o modelo de análise utilizado na pesquisa e foram aplicadas constantemente ao longo da análise dos marcos teórico, dados estatísticos e pesquisa empírica. A percepção do IDH municipal (longevidade, conhecimento e nível digno educação, saúde e renda) traz elementos que fundamentam a investigação sobre a relação entre o desenvolvimento e o *lócus* da pesquisa.

O quadro 5 representa o Modelo de Análise, estabelecendo conexões entre as dimensões de análise, pesquisa bibliográfica, documental, análise dos dados estatísticos e a pesquisa empírica.

Quadro 1 - Modelo de Análise

PROBLEMA	DIMENSÕES	INDICADORES	FONTE
Como a formação de capital humano, orientada pela UNEB, no curso de Licenciatura em Geografia, se relaciona com o desenvolvimento do município de Camaçari – Ba?	EDUCAÇÃO	Educação Superior e EAD	Seção 2, 3 e 4 do presente estudo, LDBEN (1961, 1968, 1971, 1996); PNE (2001-2010, 2014-2024); DCN (2013); Decreto (1998, 2005, 2017); Decreto n. 9053/2017; Portaria Normativa 40 de 2007.
		Ensino Superior e licenciatura em Geografia	Resolução 600/2008, do Conselho Universitário (CONSU / UNEB). Documentos Institucionais: Anuário da Uneb e da UNEAD; Projeto do Curso de Geografia.
	DESENVOLVIMENTO	Crescimento educacional	Localizado nas seções 2, 3 e 4 do presente estudo; Anuários da UNEB e da UNEAD, no período de 2011-2020; INEP, Sinopse Estatística, CAPES (SAGRES), Projeto do Curso de Geografia.
		Crescimento socioeconômico	OCDE, PIB, PIB <i>per capita</i> ; IDH; IDH municipal, FNDE e IBGE (2020), Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), SINPRO. Autores: Schultz (1973a, 1973b, 1987), Sen (2010), Barros (2003), Schindler Júnior (2016), Monteiro (2016), Fleck et al (2000), Souza (2016). Questões: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 a 32 do questionário <i>online</i> utilizado no presente estudo.
		Custo	Localizado nas seções 3 e 4 do presente estudo. Leis: LDBEN nº 9.694/96, nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso); PNE (2001-2011, 2014-2024); PIB (2011-2015), OCDE (2015-2018), INSS, SINPRO, FNDE (2010-2019); IDH-M, INEP (2020), INEP do município de Camaçari - Ba. Autores: Schultz (1973a, 1973b, 1987), Sen (2010). Questões 5, 6, 17 e 18 do questionário <i>online</i> no presente estudo.
		Empregabilidade	Seções 3 e 4 do presente estudo; Dados da OCDE (2018), IBGE (2020), no Brasil e em países como: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Chile, Alemanha e Estados Unidos da América (EUA). Autores: Schultz (1973a, 1973b, 1987) e Sen (2010). Questões: 1, 2, 3, 5, 6, 15, 16 e 17 do questionário <i>online</i> utilizado no presente estudo.

PROBLEMA	DIMENSÕES	INDICADORES	FONTE
		Renda	Seções 3 e 4, do presente estudo; Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional ou Lei do Piso); PIB, PIB <i>per capita</i> , IDH, IDH-M, INSS, SINPRO e FNDE (2010-2019). Autores: Schultz (1973a, 1973b, 1987) e Sen (2010). Questões: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,17, 18, 19 e 20 a 32 do questionário <i>online</i> utilizado no presente estudo.
		Qualidade de Vida e Longevidade	Este indicador utilizará as seções 3 e 4 do presente estudo; IDH, IDH municipal, OMS (WHOQOL–bref). Autores: Schultz (1973a, 1973b, 1987), Sen (2010) e Fleck et al (2000). Questões: 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20 a 32 do questionário <i>online</i> utilizado no presente estudo.

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

No quadro 5, podemos observar aspectos de igual importância: Problema, Dimensão, Indicadores e Fonte foram sedimentados com base na inquietação ou problema levantado na presente pesquisa: Como o crescimento da educação, por meio da EAD, pode influenciar na formação de capital humano e gerar desenvolvimento em um município? Nessa perspectiva, temos o objeto caracterizado nas dimensões: Educação: EAD e o Curso de licenciatura em Geografia, ofertado pela UNEB; e a dimensão Desenvolvimento: a Teoria do Capital Humano capitaneado em alguma medida pelo Desenvolvimento Humano de Sen (2010) e o IDH-Municipal.

A dimensão Educação é aqui entendida como um processo de desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais, habilidades de competências. Nessa perspectiva, nosso olhar se volta para um tipo específico de Educação, que é EAD, em um curso específico: curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB. A EAD é entendida como modalidade de ensino-aprendizagem capaz de atender rincões do país, facilitando o acesso ao conhecimento e a formação, onde o processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem ocorre em tempo e espaço diferente, mediatizado por tecnologia e pessoas qualificadas. O curso de licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB é compreendido por contribuir, em alguma medida, para a formação de capital humano; com profissionais para a Educação Básica, contribui para o desenvolvimento humano com formação ímpar em aspectos filosóficos, sociopolíticos e psicológicos da educação, e conhecimentos específicos da geografia,

tais como: Educação Ambiental, Biogeografia, Geografia Política, Fundamentos Estatístico, Geografia Agrária e EAD.

A **Dimensão Educação** é tratada nos **Indicadores** EAD e Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela UNEB à luz da legislação LDBEN (1961, 1968, 1971, 1996); PNE (2001-2010, 2014-2024); DCN (2013); Decretos (1998, 2005, 2017); Decreto n. 9.057 de 2017; Portaria Normativa 40 de 2007, que trata sobre Educação, EAD, Ensino Superior e licenciatura em Geografia. Como **Fontes**, foram utilizados documentos Institucionais: no Anuário Estatístico da UNEB (2012) e nos Anuários da UNEB em Dados (2011, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019) consta o crescimento (nº de *campi* e polos, nº de cursos, nº de alunos e professores, assim como o crescimento na formação de capital humano); Projeto do Curso de Geografia, Resolução 600/2008, do Conselho Universitário (CONSU / UNEB); As leis: LDBEN, (1961, 1968, 1971, 1996); PNE (2001-2010; 2014-2024); DCN (2013); Decreto (1998, 2005, 2017); Decreto n. 9057/2017; Portaria Normativa 40 (2007).

Nessa perspectiva, os dados sobre o crescimento da educação permitirão avaliar, em alguma medida, o grau de influência da educação para o desenvolvimento socioeconômico do município. Na medida em que os dados sobre o crescimento da educação oportuniza analisar os reflexos e repercussões que amplia o quantitativo de licenciados, conseqüentemente requalifica o conjunto de docentes no município para atuação no setor educacional da Educação Básica.

A **dimensão Desenvolvimento** é, no presente estudo, observada através da Teoria de Capital Humano (SCHULTZ, 1973a, 1973b, 1987) e, em alguma medida, do Desenvolvimento Humano (SEN, 2010), nos **Indicadores**: crescimento educacional e socioeconômico, custo, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade. Conforme vimos na subseção 3.1, o crescimento econômico é o produto do desenvolvimento e meio para alcançar um bem maior, pré-determinado para a sociedade. Logo, no estudo, observaremos o crescimento econômico e educacional, no período entre 2011 e 2020. O indicador custo é visto, no presente estudo, como o gasto, fruto da produção de bens e serviços. A empregabilidade é concebida, na pesquisa, como uma das questões relacionadas ao investimento no capital humano e ao desenvolvimento econômico. O indicador renda, no presente estudo, é aquilatado por meio do desenvolvimento econômico (PIB *per capita*), mais como forma de crescimento econômico e meio para expansão de liberdades humanas, para ter, entre outras coisas, qualidade de vida e longevidade. Conforme vimos ao longo das

subseções, qualidade de vida e longevidade não envolvem exclusivamente questões econômicas, mas também aspectos culturais, sociais, saúde física e mental, nível de independência e relação com o meio ambiente. Assim sendo, veremos a seguir um espelho das **Fontes** para cada indicador: crescimento econômico e educação, custo da educação, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade e seus respectivos atributos.

O indicador crescimento econômico e da educação é visto na pesquisa através das fontes oficiais e documentais institucionais, como forma de alimentar a pesquisa de campo. Cada fonte guarda atributos fundamentais por meio dos indicadores.

Os dados do PIB e o PIB *per capita* trazem informações na dimensão econômica (a produção, a comercialização de bens e serviços, e a renda que cada habitante tem em determinado período) como parâmetro para comparar aspectos da economia da educação no país e no município de Camaçari - Ba. Tais dados e aspectos econômicos contribuirão, na pesquisa, para compreender a relação entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento do estoque de capital humano.

Os dados do índice de IDH e IDH municipal contribuirão, para a pesquisa, ao mensurar aspectos econômicos, mas também dimensões básicas como: longevidade, conhecimento educacional e nível digno de educação, saúde e renda para o desenvolvimento humano. Embora guardadas as limitações dos índices, os dados, arrolados na pesquisa, contribuirão para traçar um desenho do desenvolvimento socioeconômico do país e as especificidades do município, da EAD e contribuições do curso de Licenciatura em Geografia – UNEB, depois de realizada a pesquisa de campo.

As fontes do Censo Escolar de 2010, a Sinopse Estatística do INEP (2020) nos anos de 2012, 2016 e 2017, e a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) contribuirão na pesquisa com informações sobre o panorama da educação nos diferentes níveis da educação, no país e no município de Camaçari - Ba. O Censo Escolar do INEP (2010) trará dados do quantitativo de docentes na Educação Básica, na zona rural e urbana. A relevância de tais dados para a pesquisa se dá ao estimarmos a demanda docente e o rendimento médio do magistério no país. A Sinopse Estatística do INEP (2020) nos anos de 2012, 2016 e 2017 trará informações sobre a EAD no país (nº de cursos e áreas básicas dos cursos). A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), junto com os dados estatísticos da INEP (2020),

oferecerão informações sobre investimentos na educação pública, o crescimento do rendimento médio da categoria docente e a demanda docente na Educação Básica.

A fonte de dados do IBGE (2020) trará informações no que diz respeito à caracterização física e socioeconômica (nº de habitantes, extensão territorial, taxa de escolaridade, nº de matrículas nos diferentes níveis da Educação Básica e nº de docentes) do município de Camaçari - Ba, tratada especificamente na seção 4. Tais informações contribuirão na análise entre o nº de habitantes, o volume de matrículas, a demanda por docentes qualificados e a possível relevância dos cursos de licenciatura para a região.

A fonte de dados da OCDE (2018), do FNDE (2010-2019) e do SINPRO (2018-2020) tratarão sobre investimentos na ordem de recursos humanos. Os dados da OCDE (2018) analisarão os investimentos públicos nos diferentes níveis da educação, no país, em comparação com outros países. Os dados do FNDE (2010-2019) contribuirão com o levantamento, de natureza contábil, dos investimentos públicos voltados para a educação básica, no país (valor aluno ano, nº de matrícula de discentes, nº docentes na educação básica, piso salarial docente). Ainda sobre o investimento em educação, o SINPRO (2018-2020) trará informações sobre o piso salarial docente, na educação básica, na rede particular, no estado da Bahia. Assim sendo, tais informações são relevantes para a pesquisa, ao tratar sobre o fomento destinado aos recursos humanos, na educação básica, nas redes pública e privada, oferecendo um quadro do fomento que os licenciados receberão ao término do curso, no exercício do magistério.

O Anuário da UNEB em Dados (2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) trará dados sobre o crescimento da educação (nº de *campi* e polos, nº de cursos, nº de alunos matriculados, nº de professores, assim como o crescimento na formação de capital humano) da UNEB e da UNEAD, no período de 2007- 2018.

O Projeto do Curso de Geografia (2015) trará informações sobre o curso, que, pareadas com os dados coletados na pesquisa documental e de campo, possibilitarão um desenho dos aspectos do crescimento e da economia da Educação no curso (nº de matriculados e nº de concluintes ou diplomados no polo de Camaçari - Ba).

Os autores que fundamentam a dimensão do Desenvolvimento e a Teoria do Capital Humano são: Schultz (1973a, 1973b, 1987), Sen (2010), Barros (2003), Schindler Junior (2016), Monteiro (2016), Fleck *et al* (2000) e Souza (2018).

O crescimento econômico e educacional será tratado em cada questão de forma correlacionada com os diversos indicadores.

A questão 1 trará informações sobre o sexo (gênero), apresentando a proporção de pessoas de cada gênero que se encontra na amostra estudada. Este dado pode refletir no crescimento econômico por meio da previdência social (mulheres se aposentam mais cedo que os homens). A questão 2 possibilitará um levantamento sobre local de moradia antes da pandemia, logo, sustentando uma possível migração seletiva. A questão 3 contribuirá com informações sobre a idade/ faixa etária do pesquisado (estoque de capital humano), indicando possível continuidade no exercício do magistério no mercado de trabalho. A questão 4 investigará se o tempo de conclusão do curso reflete, de alguma forma, em maior possibilidade de retorno financeiro e crescimento pessoal.

O bloco das questões 5, 6 e 7 visará analisar a qualificação/requalificação profissional na perspectiva de possível geração de renda (plano de carreira e previdência). O bloco das questões 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 traçará, em alguma medida, um panorama da renda antes e durante do curso e, no período antes da pandemia, na perspectiva de crescimento econômico, ocupação no mercado de trabalho e previdência social. O bloco das questões de 20 a 32 foi estruturado com base em um fragmento do *WHOQOL-bref* e possibilitarão um desenho, em alguma medida, sobre a qualidade de vida e longevidade do respondente.

O indicador na perspectiva do Custo – No presente estudo, este indicador está localizado nas seções 3 e 4, identificando dados e informações que podem relacionar os custos destinados à educação e à formação de capital humano. Especificamente, as fontes, que tratarão sobre o custo no presente estudo, são leis e o Panorama da Educação. A OCDE (2018) tratará, no presente estudo, sobre a variação salarial dos docentes nos países: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Brasil e Estados Unidos da América (EUA). E, no Brasil, o piso salarial do magistério é regulamentado pelas leis: nº 9.694/96, nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso), o PNE (2014-2024), Decreto nº 6.003/2006 e Lei nº 11.457/2007 (FUNDE-FUNDEB), o INSS (2020), a Previdência Social, SINPRO (2018-2020), o FNDE (2010-2019) e o IDH-M, 2010 (IBGE, 2020).

Nessa perspectiva, as leis: nº 9.694/96, lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso) e o PNE (2014-2024) possibilitarão a apreensão de dados sobre aspectos da gestão e administração dos recursos na educação

pública. A LDBEN nº 9.694/96 trará, para a pesquisa, informações a respeito da responsabilidade legal, de cada ente federativo na administração, dos recursos públicos destinados à educação, em cada nível da Educação Básica. A lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso) estabelecerá uma referência de piso salarial para os profissionais docentes no país. O PNE (2014-2024), na Meta 18, trará informações sobre a existência de Plano de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Ensino Superior, tomando como referência o piso salarial mínimo estabelecido por lei. Assim sendo, o provimento, destinação de verba pública e a variação do piso salarial mínimo para a docência trarão informações, em alguma medida, sobre o respaldo legal para os custos destinados à educação, no período de 2010-2019, na Educação Básica, no país.

A fonte de dados do INSS (2020) trará, para a pesquisa, informações sobre a previdência, uma vez que a diferenciação do regime no qual o contribuinte se encontra guarda especificidades para algumas profissões, entre elas, a do magistério. O SINPRO (2020) trará informações sobre o valor do piso salarial para o magistério, estabelecerá o valor hora aula e a diferenciação no conceito de atividades laborais para a categoria docente na Bahia. O FNDE (2020), trará informações sobre o plano de carreira para os professores da rede particular no período (2010-2019). No IDH-M, constarão informações sobre o índice de desenvolvimento do município de Camaçari - Ba.

Na pesquisa de campo, a investigação sobre os custos será tratada nas questões 5, 6, 17 e 19. O Bloco das questões 5 e 6 trará uma noção do perfil parcial do respondente da pesquisa, identificando se profissionais oriundos de outras áreas do conhecimento ou se de primeira graduação. A questão 5 investigará se os respondentes possuem ou não outra graduação, e qual seria esta área. A questão 6 investigará a existência de possível pós-graduação, que se relaciona ao custo na formação do capital humano. A questão 17 analisará a relação jornada de trabalho e custos com requalificação. E a questão 19 investigará de que forma o curso agregou valor para a qualificação profissional e crescimento econômico para o respondente. Essas informações são pertinentes, pois demonstram a agregação de valor do curso, na medida em que levantarão dados sobre o quantitativo de respondentes que utilizaram o curso para requalificação ou qualificação profissional, podendo indicar possível acréscimo no fomento do plano de carreira e salário.

O Indicador da Empregabilidade - Este indicador utilizará, nas seções 3 e 4, informações e dados da OCDE (2018) e IBGE (2020) em que constam: investimento na educação, mercado de trabalho e remuneração para a docência no Brasil e em países como: Bélgica, Eslovênia, Suécia, Chile, Alemanha e Estados Unidos da América (EUA).

Na pesquisa de campo, a questão 1 analisará a possível relação entre o gênero e a empregabilidade. A questão 2 trará informações sobre a possível existência de migração seletiva por conta de empregabilidade, uma vez que o polo de origem do curso é situado em Camaçari - Ba. A questão 3 analisará a idade do pesquisado e a possível relação com a empregabilidade. O bloco das questões de 5 e 6 trará informações sobre o estoque e formação do capital humano, um possível fator influenciador de geração de emprego e desenvolvimento econômico. A questão 13 trará informações sobre a renda atual do pesquisado e a questão 14 investigará se o pesquisado utiliza a previdência social, logo, as duas questões juntas analisarão a renda relacionada à empregabilidade; as questões 15 e 16 analisarão se o respondente é aposentado e se ele (embora aposentado) continua trabalhando no exercício do magistério, logo, a qualificação ou requalificação pode ter proporcionado empregabilidade, embora o respondente esteja aposentado.

O Indicador de renda - Este indicador utilizará, nas seções 3 e 4, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional ou Lei do Piso), PIB, PIB *per capita*, IDH-M e FNDE (2010-2019), em que constam informações sobre a renda e sua relação com a formação de capital humano.

As questões 1, 2, 3, 5, 6, 13, 14, 15 e 16 trarão informações sobre renda do respondente e da família, antes de iniciar o curso, durante o curso e antes da pandemia. A questão 1 analisará o gênero e sua relação com a previdência e o plano de carreira. A questão 2 trará informações sobre a possível migração interna e seletiva como fator de renda. A questão 3 analisará a influência da idade no possível aumento de renda em virtude do plano de carreira e salário. As questões de 5 e 6 trarão qualificação e requalificação, enquanto possível fator de influência no aumento da renda por meio do plano de carreira. A questão 13 trará renda relacionada à empregabilidade. A questão 14 trará informações sobre a aposentadoria e consequentemente renda. A questão 15 investigará a ocupação e função do respondente antes da pandemia e, cruzando as informações com a questão 16, será analisada a relação entre ocupação ou função à docência e à previdência.

O Indicador de Qualidade de Vida e Longevidade - Este indicador utilizará as seções 3 e 4, que identificará, através de dados estatísticos, pareados com o IDH municipal (longevidade, conhecimento e nível digno educação, saúde e renda), e o instrumento o WHOQOL-bref, a qualidade de vida e longevidade.

As questões 2, 3, 5, 6, 13 e 14 trarão informações sobre o perfil do respondente, que complementarão os dados aquilatados no fragmento do instrumento da WHOQOL-bref, da OMS, utilizado na pesquisa. A questão 2 investigará a possível ocorrência de migração seletiva em busca de qualidade de vida e renda. A questão 3 trará dados sobre a faixa etária do respondente, permitindo fazer relação com a longevidade. As questões 5 e 6 tratarão sobre o nível de instrução, logo, investigará a possível relação entre o nível de instrução e a qualidade de vida e longevidade. A questão 13 trará informações sobre a renda antes da pandemia, fator que contribuirá para a qualidade de vida e longevidade. A questão 14 investigará se o respondente é aposentado, possível fator longevidade, que, com renda assegurada, provavelmente promoverá melhor qualidade de vida. As questões de 20 a 32 serão uma adaptação do instrumento desenvolvido pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-bref), onde são tratados aspectos físicos, psicológicos, relações sociais e meio que contribuirão para promover a qualidade de vida e contribuem para a longevidade.

O fragmento do instrumento o WHOQOL-bref, na perspectiva de qualidade de vida e longevidade, conforme visto anteriormente, foi embasado nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (OMS), que desenvolveu o instrumento WHOQOL-100, e foi aprimorado em uma versão simplificada e rápida, o WHOQOL-bref. Em tal instrumento, foi feito um recorte entre as 26 questões sobre qualidade de vida, 12 questões foram escolhidas, contemplando três domínios: físico, psicológico e meio ambiente. Para a construção da perspectiva de qualidade de vida e longevidade, também foi utilizado os estudos Fleck *et al.* (2000) para fundamentar aspectos sobre longevidade ou envelhecimento bem-sucedido, ponto de pauta para o desenvolvimento especificamente da Teoria do Capital humano, preconizado por Schultz (1973b).

Os dados ora arrolados visam contribuir para a investigação das contribuições sobre: benefícios do plano de carreira, salário e aposentadoria, processo migratório, desenvolvimento do capital humano e do município, preconizados, ao longo do

referencial teórico, pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973b) e, em alguma medida, pelo desenvolvimento humano (SEN, 2000).

Na próxima seção, veremos a opção metodológica utilizada, a análise de dados, o *locus* da pesquisa, a formação de capital humano na UNEB-UNEAD, a materialização do curso de Licenciatura em Geografia, o perfil profissiográfico e o caminho percorrido para a pesquisa empírica.

4 OPÇÃO METODOLÓGICA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Ao longo das seções anteriores, vimos, a rigor, as concepções teóricas do desenvolvimento, sua relação com a Teoria do Capital Humano na perspectiva de Schultz (1973a, 1973b, 1987) e Sen (2010). Tecemos uma teia de conhecimento sobre a economia da educação na Educação Básica, Ensino Superior e crescimento da EAD, custos, gestão de recursos, investimentos em educação e no magistério a luz de dados estatísticos e documentais do PIB, PIB per capita, OCDE, INEP, Plano de Carreira e Salários na Rede pública e privada, no país e em alguns países a exemplo da Bélgica, Eslovênia, Suécia, Brasil e Estados Unidos da América (EUA), dentre outros.

A reflexão sobre o produto coletado na seção anterior, que trata sobre o desenvolvimento e a teoria do capital humano na educação, chegou até este ponto, no entendimento de que o desenvolvimento é multifacetado por envolver aspectos econômicos, sociais e humanos com o alargamento das liberdades reais.

Tendo em vista a natureza contemporânea do objeto de pesquisa (EAD) “a possível contribuição da formação de professores para o desenvolvimento de capital humano”, observamos que este aparece na contemporaneidade de forma mutável, dependente do contexto sociopolítico econômico e cultural em que está inserido.

Como opção metodológica utilizou-se o estudo de caso, pois corresponde a um tipo específico de pesquisa, que pode ter diferentes formatos em virtude do propósito, enfoque disciplinar, quantidade de casos e estratégias de coleta e análise de dados. Portanto, existem várias classificações de estudo de caso, dentre elas: exploratórios, descritivos e explicativos, e avaliativos. Optou-se pelo estudo de caso exploratório, onde o pesquisador não espera obter uma resposta definitiva, mas tem margem para construir conjecturas capazes de orientar trabalhos futuros (GIL, 2002; YIN, 2001). O curso de Geografia, turma 2011, no período entre 2011 e 2020, é um estudo de caso único, lidando com o desempenho individual do graduando, a estrutura de grupo e a estrutura social do município de Camaçari.

Esta seção Opções Metodológica, Análise e Interpretação de dados da pesquisa, está delimitada metodologicamente em três subseções e seis tópicos. A primeira subseção trata sobre os caminhos percorridos na metodologia da pesquisa, o primeiro tópico trata sobre a estratégia metodológica Estudo de Caso e o segundo

tópico apresenta o protocolo para coleta de dados empíricos. A segunda subseção, análise e interpretação de dados da pesquisa, traz a parte empírica da pesquisa e está dividida em dois tópicos. O primeiro tópico caracteriza a UNEB, o capital humano na UNEB, em Camaçari - Ba. O segundo tópico trata a caracterização do polo da UNEAD-UNEB e do curso de licenciatura Plena em Geografia. A terceira subseção diz respeito à análise e interpretação de dados voltados à formação de professores como fator de desenvolvimento observados em dois tópicos: à luz da perspectiva da educação e sob a ótica de desenvolvimento antes e depois do curso.

4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Nessa subseção, veremos os caminhos percorridos e opções metodológicas utilizadas para construir o arcabouço das ideias e considerações fruto da investigação.

O método consiste no estudo sistemático, profundo e exaustivo de um ou vários objetos, de forma a possibilitar amplo e detalhado conhecimento, o que se torna difícil por meio de outros delineamentos, já conhecidos como modalidade de pesquisa (GIL, 2002).

Para se realizar uma pesquisa acadêmica no âmbito das ciências sociais, é necessário traçar estratégias metodológicas. Há algumas abordagens que podemos adotar em uma pesquisa, tais como estudo de caso, experimento, levantamento, etnografia ou pesquisas históricas, por exemplo, segundo Yin (2001). Neste contexto, para delineamento da pesquisa, optou-se pelo método estudo de caso, em detrimento das demais estratégias de pesquisa acadêmica, pois o método estudo de caso vai além de mera caracterização de uma população, proporcionando “[...] uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.” (GIL, 2002, p. 55). Coadunando com o ponto de vista de Gil, segundo Yin (2001), esta estratégia (os estudos de caso) é a preferida, quando se colocam questões ou quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos, e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, no caso o EAD, inserido em algum contexto da vida real, como fator de desenvolvimento do capital humano.

Conforme vimos, a presente pesquisa está ancorada no método Estudo de Caso como estratégia metodológica. Para Yin (2001), a revisão de literatura é considerada como um meio de atingir uma finalidade e não uma finalidade em si, e serve para desenvolver questões mais objetivas e não para determinar as respostas

sobre o tema pesquisado. O estudo de caso é uma estratégia muito utilizada em diversas áreas, inclusive na economia, em acontecimentos contemporâneos e conta com muitas técnicas e ampla variedade de evidências: observação direta, série sistêmica de entrevistas, questionários, documentos, artefatos e estudo histórico convencional (YIN, 2001).

A pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada na perspectiva da coleta de dados através de referências bibliográfica e documentais sobre aspectos históricos e legais da EAD e o suporte da Teoria do Capital Humano. Com as informações adquiridas na pesquisa, no curso de Geografia da UNEB, turma 2011, no período 2011 a 2020, podemos observar os avanços das políticas públicas não só em regulamentar a EAD, como também mudanças ao imprimir parâmetros de qualidade e fiscalização para a oferta dos cursos. Deduz-se, da argumentação sobre a formação pela educação já apresentada, que a instrução e o progresso no conhecimento da formação por meio da EAD é importante fonte de crescimento socioeconômico para uma localidade. Mas, com os avanços tecnológicos e o crescimento astronômico da modalidade, a velocidade e efetividade de tais mudanças podem revelar a quão desastrosa é a omissão da efetiva fiscalização. Digo, a omissão reflete em baixa efetividade nos Exames Nacionais de qualidade da educação superior e remete a todos os níveis de ensino, visto que trata-se de curso de licenciatura, logo, professores que irão formar alunos.

Ao longo das seções, foi possível analisar o crescimento da EAD, tanto na perspectiva da legislação, como na perspectiva socioeconômica. A regulamentação legal não só parametrizou a modalidade de ensino a distância, como estabeleceu parâmetros para obtenção de qualidade na oferta de cursos. A utilização de dados estatísticos coletados por meio de fontes oficiais, principalmente o INEP, OCDE, IBGE, IDH, IDH-M, dentre outras, objetivou contribuir para a construção da fundamentação teórica ao mensurar o desenvolvimento socioeconômico do tema no cenário nacional e no município de Camaçari - Ba.

Assim sendo, o estudo a seguir contará com a análise e estratégias das opções metodológicas utilizadas ao longo do estudo, na pesquisa em campo e coleta de dados empíricos.

4.1.1 Estratégia metodológica Estudo de Caso

Nesta subseção, descrevem-se os processos metodológicos e caminhos percorridos na realização do estudo. A pesquisa científica é desenvolvida mediante fases racionais que vão desde o concurso dos conhecimentos disponíveis em estudo sistemático, profundo e exaustivo de um ou vários objetos, utilizando cuidadosamente métodos, técnicas e outros procedimentos científicos até a apresentação de resultados (GIL, 2002).

Nessa perspectiva, o Estudo de Caso aqui compreendido é “um método de pesquisa para a investigação de inferências válidas a partir de eventos que se encontram fora dos limites do laboratório, ao mesmo tempo em que mantém os objetivos do conhecimento compartilhado com a ciência laboratorial;” (YIN, 2001, p. 4). O método é considerado como a estratégia de pesquisa mais adequada para investigar em diversas áreas, inclusive em economia, pois permite uma investigação respeitando características específicas da vida contemporânea. Os propósitos de sua utilização no âmbito das ciências são:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas, que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos; (GIL, 2002, p. 54).

Os propósitos trazidos pelo autor coadunam com as questões que instigaram a presente pesquisa, triangulando: desenvolvimento socioeconômico, EAD e formação de professores de geografia, como tema contemporâneo, à luz da teoria do Capital Humano.

Segundo Gil (2002), diante da crescente utilização nas Ciências Sociais, o método Estudo de Caso encontra objeções em algumas áreas do conhecimento em sua aplicação como modalidade de pesquisa. Devido à resistência e objeções quanto à utilização e aplicação do método, em algumas ciências, a justificativa encontrada é por acreditarem (os críticos) na falta de rigor metodológico. Nessa perspectiva, Gil (2002, p. 54) propõe “ao pesquisador disposto a desenvolver estudos de caso [...] que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados para minimizar o efeito dos vieses”.

Outro ponto de resistência ou fragilidade, apontado pelo autor, refere-se à dificuldade de generalização ao analisar um único ou poucos casos. Entretanto, a finalidade do método não é de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, embora seja objeto de pesquisa para coleta de evidências como recurso de ensino, muito utilizados nos campos de medicina, direito, pois não precisa conter interpretação na pesquisa. O Estudo de Caso, enquanto método, ferramenta de pesquisa, tem como finalidade proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (YIN, 2001; GIL, 2002).

Segundo Yin (2001), sendo uma entre muitas maneiras de se investigar fatos ou fenômenos sociais, o Estudo de Caso considera três condições básicas: o tipo de questão da pesquisa “como”, por se ter pouco controle sobre o fenômeno contemporâneo inserido no contexto da vida real; o pesquisador possui controle dos eventos comportamentais; e, não menos importante, o foco no fenômeno histórico.

Como forma de delinear o Estudo de Caso, os autores Antônio Carlos Gil (2002), Robert K. Yin (2001) e Robert E. Stake (1995) apontam as seguintes etapas do método: formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados; e preparação do relatório.

A formulação do problema ou questão de estudo envolve termos como: “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “porque”, que parametrizam e estabelecem a estratégia de pesquisa utilizada. Nessa perspectiva, no presente estudo, temos o olhar para a relação entre o desenvolvimento, no município de Camaçari – Ba, e as repercussões com a implantação do curso de formação de professores de Geografia através da UNEB.

A unidade-caso ou unidade de análise, como compreendida por Gil (2002), se refere a um indivíduo, uma família ou grupo social num contexto definido do ponto de vista espacial ou temporal. Os critérios de seleção do caso seguem três modalidades de identificação: intrínseco, onde o pesquisador busca conhecer em profundidade o caso, mas sem a preocupação em aporte teórico; instrumental é quando o caso é utilizado como base ou lastro para a construção do conhecimento ou redefinição de problema; e o coletivo é aquele que tem como finalidade estudar as características de uma população para aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertence.

A elaboração de protocolo é muito mais que instrução de coleta de dados, diz respeito ao comportamento adotado ou intensão do pesquisador para a aplicação da coleta de dados ao longo de toda a pesquisa. Segundo Yin (2001, p. 89), esta etapa se divide da seguinte forma:

- a) visão global do projeto: para informar acerca dos propósitos e cenário em que será desenvolvido o estudo de caso. Essa seção pode envolver também a literatura referente ao assunto;
- b) procedimentos de campo: que envolvem acesso às organizações ou informantes, material e informações gerais sobre procedimentos a serem desenvolvidos;
- c) determinação das questões: estas questões não são propriamente as que deverão ser formuladas aos informantes, mas constituem essencialmente lembranças acerca das informações que devem ser coletadas e devem estar acompanhadas das prováveis fontes de informação;
- d) guia para a elaboração do relatório: esse item é muito importante, pois, com frequência, o relatório é elaborado paralelamente à coleta de dados.

De forma sistematizada, o protocolo assume o papel de transparência e lisura no processo investigativo, proporcionando a reconstrução do caminho traçado por possíveis pesquisas e estudos. O quadro 6 é uma adaptação da proposta de Yin e o que foi, ao longo da pesquisa, desenhado sobre o tema, desembocando na coleta e análise de dados.

Quadro 6 - Protocolo para condução de estudo de caso sobre a formação de professores no curso de geografia, polo UNEAD-UNEB, polo de Camaçari-Ba e a sua relação com o desenvolvimento do capital humano

Procedimentos	Informações
Visão geral do projeto, dados de Identificação.	Título: Educação a Distância (EAD) e Capital Humano: Estudo de caso sobre a relação entre formação de capital humano ofertada pela UNEB e o desenvolvimento para o polo de Camaçari - Ba. Objetivo: analisar como a formação de professores influencia a formação de capital humano como fator de desenvolvimento. Delineamento da pesquisa: é um estudo de caso único e intrínseco por constituir o próprio lócus da pesquisa, onde o pesquisador deseja conhecê-lo de forma mais apurada. Nessa perspectiva, a formação de professores no curso em Licenciatura em Geografia, turma 2011, aqui compreendido não como “amostragem”, mas com o objetivo de o pesquisador expandir e generalizar de forma analítica o conhecimento sobre a relação (objeto do estudo) da EAD e a Teoria do Capital Humano, conforme orienta Yin (2001). Tempo: O marco temporal estudado na pesquisa é de 2011 até 2020.
Procedimento de campo	Fundamentação teórica triangulada: EAD, Formação de professores e Capital Humano.

Procedimentos	Informações	
Coleta de dados	<p>Locais</p> <p>Fontes de dados e Eventos</p>	<p>UNEB e polo da UNEAD em Camaçari - Ba.</p> <p>Gestores: Secretária acadêmica da UNEAD-UNEB, por conhecer a equipe e a história do curso; Coordenares: curso, pedagógico e de polo, que vivenciaram do desenvolvimento do curso e dos alunos desde o início do curso e conhecerem a realidade local do polo; discente, 1 tutor presencial e 1 tutor <i>online</i>, especialistas na área de geografia podem trazer elementos sobre o papel do curso para o desenvolvimento local da região.</p> <p>Observação. Discentes da turma 2011, do curso de Licenciatura em Geografia, primeira turma graduada no curso de Licenciatura em Geografia, ofertada na modalidade a distância, pela UNEB no polo de Camaçari - Ba. Dado o período ser mais de cinco anos de formados, acredita-se ser possível mensurar se, em alguma medida, houve modificação econômica, pessoal, profissional, bem como as possíveis para a região.</p> <p>Questionário <i>online</i></p>
Questões do caso (específicas/norte para o pesquisador)	<p>Questionamento para os Gestores e docentes</p> <p>Questionamento para os discentes</p>	<p>Realmente os discentes são agentes multiplicadores do conhecimento? Em que medida o curso contribuiu para maior fixação das pessoas na região? Existe mercado de trabalho? O que a formação/curso reflete para o social e a economia? Em que medida a formação é vista como fator de desenvolvimento?</p> <p>O que mudou na vida dos discentes com a formação? O que representa o curso? Emprego? Renda? Em que medida a formação é vista como fator de desenvolvimento?</p>
Guia para o relatório	Considerações finais, mediante o desenvolvimento da pesquisa e análise de dados.	

Fonte: Elaborada pela autora adaptado de Miles e Huberman (1994 *apud* GIL, 2002).

Nessa perspectiva, algumas inquietações, implícitas nos dados levantados, têm como norte investigar e analisar como a formação de capital humano se relaciona ou influencia no contexto socioeconômico do município. O fato de termos

expressividade no crescimento exponencial da EAD sugere algumas inquietações: Onde estão atuando os concluintes da EAD? A graduação modificou em alguma medida o desenvolvimento socioeconômico do licenciado? O curso modificou em alguma medida a localidade em seu entorno?

Embora algumas inquietações tenham sido clarificadas ao longo dos achados dos estudos, outras tantas carecem aprofundar o olhar. Os dados estatísticos do Inep revelam um grande quantitativo de alunos que saem do ensino fundamental II para o ensino médio, no município de Camaçari - Ba, logo, revelam uma demanda de professores para o ensino médio, que possivelmente pode ser suprida, em alguma medida, pela EAD. A diferença do quantitativo de investimento do PIB entre os níveis de ensino revelam maior investimento no ensino superior, tal manobra econômica demonstra a necessidade em formar mão de obra qualificada para os setores primário, secundário e terciário da economia. São licenciados, engenheiros, administradores etc., que podem contribuir para a formação de pessoas com mão de obra qualificada para o trabalho na construção civil, empresários, mercado informal e, em alguma medida, a agropecuária, sinalizando um possível crescimento socioeconômico.

O fato social pode ser desenhado utilizando as técnicas de investigação por meio de observações, questionários, entrevistas, análises e registros de documentos, a fim de interpretar de maneira específica uma amostra do objeto estudado (BOAVENTURA, 2009).

Optou-se pelo Estudo de Caso exploratório, onde o pesquisador não espera obter uma resposta definitiva, mas tem margem para construir conjecturas capazes de orientar trabalhos futuros (GIL, 2002; YIN, 2001). Ainda segundo citado anteriormente, o método requer o desenvolvimento da teoria como parte essencial do projeto, podendo ter o objetivo de determiná-la ou testá-la. Independente do objetivo alcançado ou não, o desenvolvimento da teoria é um propósito, onde alguns ingredientes iniciais, elaborados a partir das ideias expostas, darão conta de questões, proposições, unidades de análise, ligações lógicas dos dados às proposições e critérios, bem como, a escolha de quais dados devem ser coletados, o grau de relevância e as estratégias de análises desses dados (YIN, 2001).

Segundo Yin (2001), uma fragilidade no método é que a maioria dos pesquisadores confunde-se ao tentar definir a unidade de análise. Para o autor, tal situação pode ser evitada quando o pesquisador deixa claro quais questões tem pretensão em responder e por que escolheu o caso. Nessa perspectiva, a tríade (EAD,

desenvolvimento e formação de professores em geografia) alimenta várias inquietações sobre a real influência da modalidade para o desenvolvimento socioeconômico. A definição geral do caso é com base na relevância da formação de professores de geografia e formação de capital humano para o desenvolvimento socioeconômico do município.

4.1.2 Protocolos para coleta de dados empíricos

Do ponto de vista amostral, no método Estudo de Caso, o delineamento da pesquisa é um estudo de caso único e intrínseco por constituir o próprio lócus da pesquisa, onde o pesquisador deseja conhecê-lo de forma mais apurada. Optou-se, na pesquisa, por um caso único, buscando generalizar as questões que lidam com o desenvolvimento não somente econômico, mas também social, o desenvolvimento individual, e a estrutura socioeconômica do município.

Nessa perspectiva, do universo de capital humano formado nos 13 cursos ofertados pela UNEB, na modalidade EAD, 42 polos municipais e estaduais, no período entre 2009 e 2019, para a formação de professores, o curso de geografia tem mais aderência ao campo de estudo “desenvolvimento”. No curso de Licenciatura em Geografia, da UNEB, das turmas e polos de oferta, a escolha da turma 2011, no município de Camaçari – Ba, dos 53 alunos matriculados, temos como base os 19 concluintes bem com a experiência profissional da pesquisadora.

A pesquisadora tem uma longa trajetória na área de estudo, não só pela formação acadêmica trilhada na Licenciatura Plena em Pedagogia Universidade Católica do Salvador (UCSAL), pós-graduação em Gestão de Unidades Escolares (UNEB) e Mestrado no PPDRU, que influenciaram em sua carreira docente. A experiência profissional docente em cursos de licenciatura na modalidade presencial e EAD, bem como, a atuação como coordenadora pedagógica em alguns cursos da UNEAD-UNEB (2007-2020), especificamente, no curso de Geografia, de 2010 a 2013, e acesso às fontes do estudo que contribuíram significativamente para o sucesso e resultados do trabalho desenvolvido nessa pesquisa. As habilidades e competências profissionais da pesquisadora, bem como os estudos no programa de mestrado, trouxeram um olhar para a importância da educação e das políticas públicas para o desenvolvimento.

Educação e desenvolvimento são temas caros para a primeira linha da pesquisa do programa: Desenvolvimento e Políticas Regionais, que compreende a educação como um dos serviços essenciais para o desenvolvimento. Temas estes largamente promovidos e trabalhados na UNEB através dos cursos ofertados, e especificamente, no curso de Geografia e na turma 2011, *locus* da pesquisa.

Compreendemos a turma escolhida não como “amostragem”, mas com o objetivo de o pesquisador expandir e generalizar de forma analítica o conhecimento sobre a EAD e Teoria do Capital Humano, conforme orienta Yin (2001).

A singularidade do curso está no fato de ser uma das áreas mais discutidas no Programa de Desenvolvimento Regional e Urbano, onde os conteúdos abordados, muito relacionados com geografia política, espacial, social e econômica, conduziram a inquietações e necessidade de sedimentar o conhecimento sobre o papel desta formação.

Na contemporaneidade, a coleta de dados pode ser feita utilizando recursos tecnológicos como computador, *Internet*, *tablet* e/ou celular para a elaboração de documentos eletrônicos. Segundo Malhotra (2006 *apud* VIEIRA; CASTRO; SCHUCH JUNIOR, 2010, p. 5), com o auxílio da *Internet*, a realização de pesquisas nos ambientes virtuais está sendo mais frequente por conta de algumas vantagens:

entre as quais figuram os menores custos, rapidez e a capacidade de atingir populações específicas, assim como, do ponto de vista do respondente, é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um. Porém, ao escolher esse método para coleta de dados, é necessário estar atento às desvantagens presentes, de maneira a minimizá-las.

Além de romper a barreira entre tempo e espaço, podendo atingir localidades distantes (outros países) em curto espaço de tempo, a coleta de dados, sendo feita de forma *online*, possibilita que as respostas sejam inseridas eletronicamente, automaticamente, gerando informações que podem ser transformadas em banco de dados, reduzindo assim erros e custos com a digitalização e impressão de material.

Como ponto negativo ou desvantagem da coleta de dados com o auxílio da *Internet* e NTIC, Gonçalves (2008) aponta a seleção e qualidade da amostra, falta de habilidade dos respondentes, dependência de recursos tecnológicos, impessoalidade e baixa taxa de resposta. Temos também, como fator negativo, a possível limitação à exclusão dos analfabetos digitais, por terem dificuldade no manuseio das NTIC, gerando possível dificuldade em responder o questionário *online*.

O processo de construção dos instrumentos de coleta de dados demanda tempo, pesquisa e interesse por parte do pesquisador. Os instrumentos devem ser pensados e utilizados de forma a facilitar sua aplicação, sem perder a seriedade e lisura que requer um trabalho acadêmico científico. A realização de pesquisa empírica pode ser desenvolvida através de formulário ou questionário, instrumentos de coleta de dados muito utilizados. Com o formulário, é possível o entrevistador elaborar perguntas que devem ser feitas pelo entrevistador ao entrevistado, ou seja, necessita de mediação. Já o questionário é constituído de perguntas elaboradas pelo pesquisador, respondidas pelo informante e não necessita de mediação do pesquisador.

Segundo Oliveira e Jacinski (2017), a criação de formulários e questionários digitais *online* pode ser feita utilizando ferramentas de suporte disponíveis na internet. A *Google Inc.* é uma empresa multinacional sediada no EUA, que oferece diversos serviços *online*, gratuitos e permite aos usuários criar, editar, gravar, divulgar, trocar informações, mensagens etc. nas redes da *internet*. Entre os diversos serviços ofertados pela *Google*, temos a plataforma *Google Forms*, onde é possível personalizar formulários, planilhas eletrônicas *online* e os dados com apresentação em tabelas ou gráficos (OLIVEIRA; JACINSKI, 2017).

Nessa perspectiva, foi criado inicialmente um arquivo como espelho de questões (ANEXO A e B), composto em forma de esqueleto para a criação do formulário teste. Na página *Web*, as questões da pesquisa foram estruturadas e revisadas seguindo o padrão do formulário do *Google Forms* (Título, textual, numérico, tipo de resposta com múltipla escolha ou única opção de resposta [...]), como estrutura (OLIVEIRA; JACINSKI, 2017).

Seguimos as orientações de Gil (2002) para a elaboração do questionário, tendo como base: introdução com informações da pesquisa, dados da entidade patrocinadora, razões da pesquisa e importância das respostas; informações de como devem ser preenchidas as questões; questões elaboradas com base nos objetivos específicos da pesquisa; questões fechadas, mas utilizando um leque de alternativas para abarcar o maior número de resposta possível; e número de perguntas limitado às necessidades da pesquisa. Tais cuidados levam à elaboração de um questionário teste e, aperfeiçoados os detalhes, temos o questionário definitivo.

Para a construção do Questionário *online*, conforme vimos na seção sobre desenvolvimento, o IDH-M é utilizado para mensurar o desenvolvimento humano em

escala municipal e tem como dimensões: longevidade (vida longa e saúde), educação e renda. Para mensurar o desenvolvimento, o IDH-M segue a métrica de $IDH-M = \sqrt[3]{longevidade, educação, renda}$, e o peso varia entre 1 e 2. Ou seja, o peso é diferente em cada dimensão e, até mesmo, dentro de uma mesma dimensão, o peso pode sofrer alteração (SOUZA, 2018). Na dimensão longevidade ou vida longa e saúde, o índice apurado é com base no número de anos que uma criança recém-nascida poderia esperar viver, se os padrões de mortalidade permanecem os mesmos do seu nascimento (SOUZA, 2018). Esta dimensão faz parte dos conteúdos do ensino médio, sendo tratados na graduação de geografia e fazem refletir sobre densidade populacional que envolve, na contemporaneidade, não só expectativa de vida, como também saúde, educação de qualidade, trabalho e condições de renda para um público considerado idoso pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹ com faixa etária de 65 anos ou mais de 60 anos. Se pensarmos que, entre 2010 e 2050, segundo o IBGE (2020), o número de brasileiros acima de 60 anos irá triplicar, logo, devemos também pensar na importância do aumento do número médio de anos de frequência na escola, não só no ensino médio completo, como também na educação superior.

O aumento do tempo de permanência do aluno na escola não significa educação de qualidade e empregabilidade para os jovens e adultos, que serão os idosos amanhã. Segundo Schultz (1973, p.157), “um aumento na longevidade pode decrescer a taxa de depreciação; as aposentadorias que se registram mais cedo do que o costume pode funcionar na direção oposta”. O autor traz a seguinte inquietação: Será que o custo adicional em educação superior vale a pena em relação às satisfações adicionais e aos rendimentos?

Na dimensão Educação, EAD ou acesso ao conhecimento, seguindo o padrão visto na seção desenvolvimento, no IDH-M, vemos monitorado o fluxo escolar da população em idade escolar em quatro etapas: educação infantil, ensino fundamental completo com peso 1 e ensino médio completo com peso 2. Observamos que, no referido documento, não constam informações sobre mensurar o ensino superior enquanto fator de desenvolvimento, embora parcela do PIB nacional siga na direção do ensino superior. Schultz (1973b) advoga que, no ensino superior, o valor de cada

¹ Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da previdência social, de renda no valor de um salário-mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou para idosos com idade de 65 anos ou mais.

tipo de capital humano depende do valor dos serviços que presta e não de seus custos originais, embora exista obsolescência, fruto das mudanças na procura de altas capacitações técnicas. Logo, a formação de capital humano, por meio da licenciatura em geografia, chega ao município para suprir uma demanda de professores no ensino médio, conforme vimos no IDH-M.

Nessa perspectiva, o questionário *online* foi dividido em três blocos e as questões e informações se complementam. O Bloco I, Dados de identificação, trará um *desenho do locus* da pesquisa, observando: nº concluintes por sexo, a localidade onde mora o respondente remete a migração seletiva por melhor qualidade de vida e renda, e informações sobre a faixa etária dos respondentes alimentará questões como aposentadoria. O Bloco II, Curso (Educação), foi moldado para observar, em campo, de que forma o perfil profissiográfico, proposto pelo curso de Geografia na modalidade EAD, contribuiu no mercado de trabalho para o desenvolvimento do concluinte e do município. As principais inquietações do Bloco II são: no curso de Geografia, ofertado pela UNEB, foram vistos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, habilidades de raciocínio lógico e abstrato, criatividade e julgamento crítico em geopolítica, geoeconomia.

A métrica do IDH-M traz a terceira dimensão padrão de vida (renda), que envolve dados da renda média de cada morador do município como também de crianças, dependentes (sem registros de renda) e aposentados. Nessa perspectiva, o Bloco III é desenhado para analisar a taxa de crescimento do município de Camaçari - Ba e os benefícios sociais que possivelmente derivariam do investimento em educação.

Seguindo as orientações e padrões do *Google Forms*, o questionário foi inserido na página *Web* para compor o formulário e um *link* foi gerado para ser disponibilizado inicialmente como teste. Feitos os ajustes, um segundo *link* foi gerado para que os concluintes da turma de 2011, do curso de Geografia, polo de Camaçari - Ba, respondessem ao Questionado *online* definitivo e fruto da análise e comentários. Dessa forma, com a disponibilização do *link*, os participantes da pesquisa podem responder diretamente de seus telefones celulares, *tablets*, computadores em local e hora mais conveniente.

O Protocolo de condução do Estudo de Caso traz uma visão global da pesquisa de campo e do Estudo de Caso, que é vista de forma detalhada no Modelo de Análise. Tanto a construção do protocolo quanto o modelo de análise contribuem para o

desenho do questionário, que conta com trinta e duas (32) questões, dividida em três blocos. Temos, no questionário, dezenove (19) perguntas objetivas e de múltipla escolha, uma (1) pergunta subjetiva e doze (12) perguntas em escala tipo Likert.

Criada em 1932, pelo psicólogo Rensis Likert, a escala tipo Likert é um instrumento de perguntas psicométricas capaz de avaliar opinião, ponto de vista, atitude ou percepção sobre uma marca, produto, situação, expectativa, padrões e preocupações. Da mesma forma com que podemos aquilatar dados estatísticos quantitativos, aspectos sobre qualidade de vida e longevidade podem ser apurados por meio da escala tipo Likert. Portanto, a escala tipo Likert, na presente pesquisa, assume resposta bipolar de um a cinco pontos qualitativos, também conhecidos como escala de diferencial semântico, onde irá analisar a qualidade de vida e possivelmente maior longevidade. Das perguntas desenvolvidas na escala tipo Likert, 12 foram extraídas ou adaptadas do instrumento *WHOQOL-bref*, que avalia a qualidade de vida e uma pergunta é específica sobre a opinião do pesquisado com relação à capacitação ofertada pelo curso.

A pesquisa documental e a análise de dados revelam aspectos do objeto da pesquisa no município de Camaçari - BA: a carência de profissionais qualificados para lecionar na Educação Básica, baixa qualidade no nível de ensino ofertado no município, precarização salarial docente, embora o município tenha um IDH-M considerável e oferta de qualificação ou requalificação desses profissionais. Com a base de dados da investigação e pesquisa de campo, pretende-se analisar as possíveis modificações nas fontes, como o indicador de crescimento, custos, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade, indicadores da Educação Superior, a EAD, da Teoria do Capital Humano com alargamento, em alguma medida, de aspectos do Desenvolvimento Humano e as dimensões da Educação e Desenvolvimento.

Dessa forma, o processo de análise e interpretação dos dados envolve a ligação entre os resultados obtidos no referencial teórico: como os valores econômicos da educação, codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculo estatístico. E os valores econômicos da educação: o cálculo será feito com base nas possíveis mudanças do objeto da pesquisa e do respondente da pesquisa, antes da graduação e após graduação ofertada pelo curso de Licenciatura em Geografia, UNEB, no município de Camaçari - Ba.

No Modelo de Análise, que se apresenta em duas dimensões, serão utilizados dados relativos a indicadores: Educação Superior e EAD, Ensino Superior e licenciatura em Geografia; crescimento socioeconômico e educacional; custo; empregabilidade; renda e qualidade de vida e longevidade. A evolução desses indicadores ao longo do tempo em que os dados foram levantados em relação ao período de oferta do curso de Licenciatura em Geografia pela UNEAD-UNEB e da oferta de outros cursos de EAD para formação de professores no município de Camaçari - Ba permitirá estabelecer uma análise do impacto da qualificação de professores na educação básica para o desenvolvimento do município.

No momento da realização da pesquisa de campo, o mundo foi acometido por uma pandemia em curso, o Covid-19. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, declarou que o surto da doença causada pelo novo corona vírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Dada a gravidade do ocorrido, algumas medidas foram adotadas por governantes e autoridades para conter o avanço do corona vírus, a exemplo de: isolamento social, interrupção das aulas em escolas, faculdades, universidades, fechamento de lojas, empresas, entre outros.

Nessa perspectiva, por determinação dos governantes, várias instituições de ensino públicas e privadas, no país e no mundo, modificaram a rotina acadêmica, suspendendo atividades presenciais e utilizando a tecnologia digital para o desenvolvimento, em alguma medida, das atividades acadêmicas. Na presente pesquisa, o ocorrido poderá repercutir para a coleta de dados, na medida em que não será possível o encontro presencial com os respondentes para mitigar eventuais dúvidas. Assim sendo, o estudo contará com a colaboração do ex-coordenador do curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, que participou do processo de conclusão da turma de 2011 e por manter contato direto com o *locus* da pesquisa, o que possibilita viabilizar o encaminhamento do *link* do questionário *online* para o aplicativo do respondente, além de solicitar ao respondente a avaliação das suas ponderações em período anterior ao período da pandemia.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Nessa subseção, a estratégia da análise e interpretação de dados segue três subseções igualmente importantes, sendo, as duas primeiras, resultado da pesquisa documental realizada no estudo e, a última, fruto da aplicação de instrumentos de coleta em campo: Primeira subseção caracteriza e qualifica o *locus* da pesquisa, inicialmente, na perspectiva da origem, criação, missão e quadro funcional do capital humano da UNEAD-UNEB. A Segunda subseção caracteriza o polo da UNEAD-UNEB de Camaçari-Ba e o curso de licenciatura plena em geografia, por meio de documentos institucionais e dados do IDH municipal; e a Terceira e última subseção trata sobre as evidências, análise e interpretação dos dados coletados.

4.2.1 O Capital Humano na UNEB, em Camaçari - Ba

Na seção anterior, tratamos sobre o desenvolvimento e como mensurar, por meio de indicadores e índices oficiais tradicionais e contemporâneos, a economia da educação, bem como a formação de professores e as entrelinhas que motivaram algumas políticas públicas. Tais aspectos globais nos permitem construir um cenário histórico, social e político sobre a EAD e a formação de professores.

Esta subseção apresenta a origem, a criação e a missão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), seu imbricamento com a EAD e a criação da UNEAD. Escolhemos o programa UAB por ser mais significativo para os cursos de licenciatura e representativo na UNEAD. Julgamos importante trabalhar o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade EAD, para fins de reconhecimento, bem como dados estatísticos dos Anuários Estatístico da UNEB nos anos de 2011, que retratam o momento do início da EAD na UNEB, e dados de 2015 a 2019, que são os mais atuais.

A obra “A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afro descendência”, de autoria do professor Boaventura (2009), trata do tema da pesquisa, a criação da UNEB, de forma detalhada, sendo de grande relevância.

Ainda segundo Nunes (2009, p. 12-13), no cenário baiano do início do século XIX não havia "ensino secundário para a formação de professores primários, existiram as Escolas Normais de Caetité e Barra do rio São Francisco, regulamentadas em 1896, inauguradas em 1898 e extintas em 1903". Aproximadamente na década de 20, do século XX, o colégio N. Sr.^a da Piedade, localizado em Ilhéus foi igualado à Escola

Normal da capital. Na mesma década, a lei estadual nº 1.439 equiparou os colégios femininos de Caetité e Barra do Rio Grande à Escola Normal da capital, tida como referência.

Na década de 50, o sistema de ensino secundário foi descentralizado e foram criados vários ginásios e escolas normais em cidades interioranas.

No capítulo intitulado “Educação superior estadual voltado ao ensino: faculdades de formação de professores”, segundo o autor, as décadas de 60 e 70, no século XX, marcam uma nova fase da educação superior. A Bahia contava com três Faculdades de Formação de Licenciatura de 1º Ciclo no Interior, com três cursos de licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais e Ciências. Estas faculdades foram instituídas para atender a parte de uma demanda reprimida de professores para os sistemas de ensino, tendo em vista a plena expansão, com o aumento dos efetivos escolares provocados pelos investimentos do salário-educação (BOAVENTURA, 2009).

Segundo Boaventura (2009), em 1983, a Bahia contava com a primeira universidade: Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), já autorizada, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB).

O DNA da criação da UNEB foi composto por:

Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetité e Juazeiro. (BOAVENTURA, 2009, p. 31).

A localização dessas faculdades em centros urbanos do interior e os recursos docentes e técnicos foram pontos significativos para a criação de uma universidade com pluralidade de *campi*.

Em solo fecundo, Boaventura arquitetou e gestou, junto com uma equipe de professores, estudiosos, pesquisadores e parceiros, a criação da UNEB em um formato *multicampi*. Coadunando com suas vivências, estudos e com as circunstâncias estaduais, o formato *campi* permite economia de meios.

De acordo com Boaventura (2009), a forma e o espírito de universidade vieram oficializados com a promulgação da Lei nº 66, em 1 junho de 1983. A institucionalização da UNEB congregou as instituições que já existiam e que posteriormente passaram a se tornar departamentos. As instituições são:

Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, além do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), incorporando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro e com o tempo também surgiu a criação dos Centros de Educação Superior em Paulo Afonso e em Barreiras; Ciências da Saúde e dos Alimentos, em Salvador, das Faculdades de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), em Salvador e em Senhor do Bonfim, Serrinha e Euclides da Cunha. (BOAVENTURA, 2009, p.68-69).

O Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, caracterizou como "instituição de ensino superior mantida pela autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema multicampi de funcionamento vinculada à então Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia." (BOAVENTURA, 2009, p.36). O funcionamento da UNEB sob forma de autarquia em regime especial, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura também em regime especial, autonomia acadêmica, administrativa, financeira e patrimonial próprio (BOAVENTURA, 2009, p. 68), foi o diferencial, possibilitando o acesso ao conhecimento em regiões longínquas da capital do estado, promovendo o *Hominem Augere*, "para o aperfeiçoamento do homem".

Segundo Boaventura, o Estado da Bahia, objetivando a interiorização da educação superior, criou universidades que possibilitaram a formação de profissionais do ensino e qualificação de recursos para os setores produtivos, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas.

O acesso ao ensino superior no interior do estado foi ampliado a partir do reconhecimento em 1995. A estrutura orgânica, com base em departamentos e administrada pelo sistema binário, integrado por *campus* e departamentos, e a extinção dos centros e das faculdades existentes, transformando-se em uma única instituição, ocorreu em 10 de agosto de 1997 com a Lei Estadual nº. 7.176. Para Boaventura (2009, p. 70), "a sede no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, criou compromissos sociais e urbanos com a instituição".

Mesmo tendo uma administração centrada em Salvador - Ba, os Departamentos da UNEB têm autonomia para desenvolver suas atividades acadêmicas de forma a respeitar as características culturais, próprias da regionalidade, consideradas importantes no processo de formação de professores.

Os *campi* da UNEB são divididos nas regiões do semiárido baiano, cerrado e mata atlântica, com o propósito de dotar os centros regionais da Bahia. No Mapa

contendo os *campi* da UNEB, é possível materializar uma abrangência e territórios de identidade.

Figura 1 - *Campi* da UNEB territórios de identidade



Fonte: Anuário UNEB em Dados 2018 - Base 2017, (UNEB, 2018, p. 17).

Os 24 *campi* e 29 departamentos ocupam grande parte do estado baiano, em áreas geoeconômicas de influências, que são localizadas em: I Salvador, II Alagoinhas, III Juazeiro, IV Jacobina, V Santo Antônio de Jesus, VI Caetité, VII Senhor do Bonfim, VIII Paulo Afonso, IX Barreiras, X Teixeira de Freitas, XI Serrinha, XII Guanambi, XIII Itaberaba, XIV Conceição do Coité, XV Valença, XVI Irecê, XVII Bom Jesus da Lapa, XVIII Eunápolis, XIX Camaçari, XX Brumado, XXI Ipiaú, XXII Euclides da Cunha, XXIII Seabra e XXIV Xique-Xique.

A UNEB nasce inicialmente com a oferta de 31 cursos de graduação, mais de 2.400 alunos, e inovações como licenciatura em Pedagogia com habilitações na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Adultos, além da criação de bacharelado em Nutrição, por exemplo, segundo Boaventura (2009).

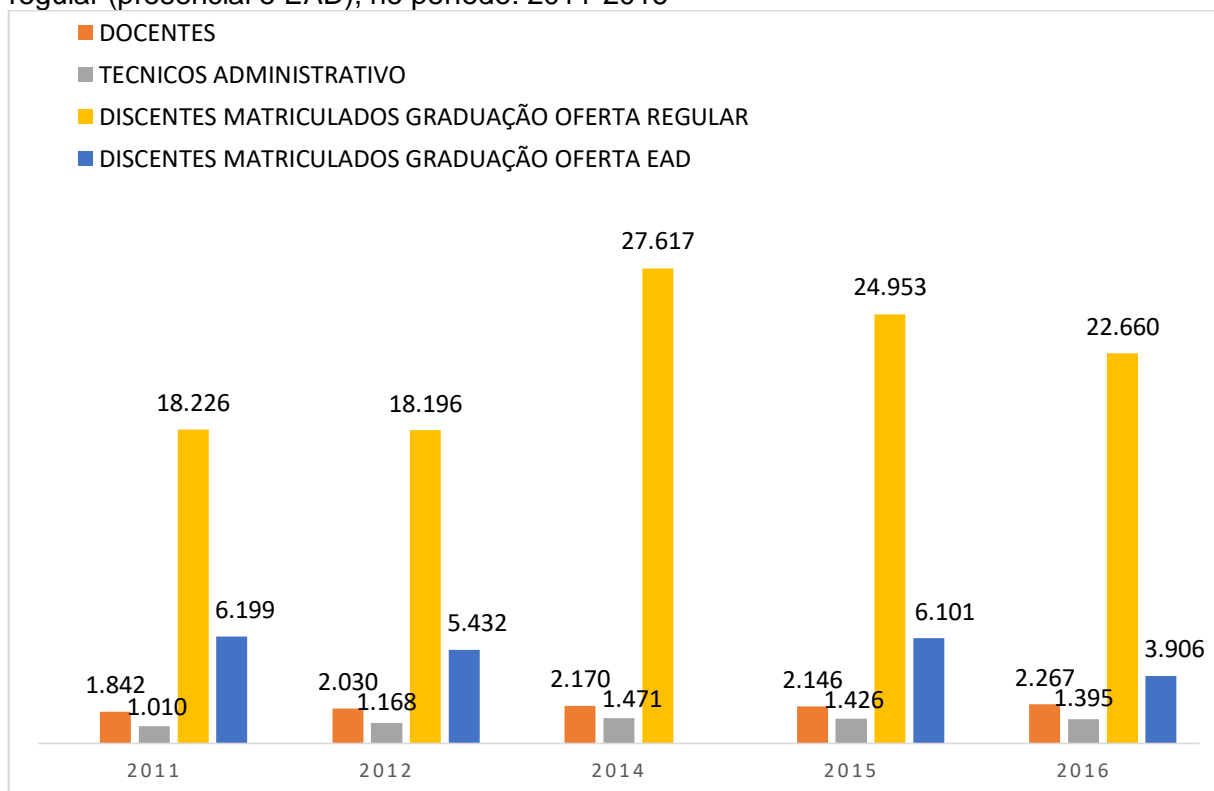
A UNEB conta com os seguintes departamentos: Departamentos de Ciências Exatas e da Terra (DCET), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Departamento de Ciências da Vida (DCV), Departamento de Educação (DEDC), Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS) e Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT).

Em alguns *campi* existem até quatro departamentos, a exemplo do campus I Salvador, com os departamentos: DEDC, DCH, DCET e DCV; II Alagoinhas: DCET e DEDC; III Juazeiro: DCH e DTCS; IV Jacobina: DCH; V Stº Antônio de Jesus: DCH; VI Caetité: DCH; VII Sr. Bonfim: DEDC; VIII Paulo Afonso: DEDC; IX Barreiras: DCH; X Teixeira de Freitas: DEDC; XI Serrinha: DEDC; XII Guanambi: DEDC; XIII Itaberaba: DEDC; XIV Conceição do Coité: DEDC; XV Valença: DEDC; XVI Irecê: DCHT; XVII Bom Jesus da Lapa: DCHT; XVIII Eunápolis: DCHT; XIX Camaçari: DCHT, XX Brumado: DCHT; XXI Euclides da Cunha: DCHT; XXIII Seabra: DCHT; e XXIV Xique-xique: DCHT.

Segundo o Regimento Geral, inciso I, a UNEB tem como missão "a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber" (UNEB, 2012, p.5). A missão da UNEB está visível nas ações de socialização, produção e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, nos rincões da Bahia, possibilitando tanto a formação do cidadão, quanto o desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade em seu entorno, sob princípios de ética, democracia, justiça social e pluralidade étnico cultural.

O Gráfico 1 mostra, segundo os Anuários: UNEB em Dados - Base 2016 (2017) e UNEB em Dados - Base 2011 (2013), o quantitativo de docentes, técnicos e discentes no período entre 2011 e 2016 nos 24 *campi*.

Gráfico 1 - Número de docentes, técnicos e discentes matriculados na graduação oferta regular (presencial e EAD), no período: 2011-2016



Fonte: Anuário UNEB em Dados - Base 2016 (2017, p. 38/40), Anuário UNEB em Dados - Base 2011 (UNEB, 2013, p. 166).

Percebe-se que o gráfico de recursos humanos, docentes e técnicos pouco sofreu alteração ao longo do período de 2011 a 2016. Em 2014, a UNEB tem um o somatório de 3.641 (docentes, técnicos e discentes) e, em 2016, passa a 3.662 (docentes, técnicos e discentes), ou seja, um crescimento de 0,58% distribuídos no quadro de recursos humanos. Entretanto, mesmo o quadro docente sofrendo crescimento de menos de 10% de um ano para o outro, o perfil docente é evolutivo no que se refere à titulação, conforme podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantitativo docente por titulação nos anos de 2011, 2014, 2015 e 2016

TÍTULO	2011	2014	2015	2016
Graduação	33	24	18	17
Especialização	607	569	443	437
Mestrado	773	1.022	1.003	1.041
Doutorado	388	555	682	772
Total	1.821	2.170	2.146	2.267

Fonte: Adaptada pela autora do Anuário UNEB em Dados - Base 2011; 2016 (UNEB, 2017, p. 166).

A Tabela 3 traz informações sobre o estoque de capital humano da UNEAB, por meio dos dados do Anuário UNEB. Segundo o Anuário em Dados - Base 2011 e 2016 (2017), em 2014, o total entre mestres e doutores é de 1.577. No ano seguinte, o número de docentes mestres e doutores é de 1.685 e, no ano de 2016, é de 1.813, logo, um visível crescimento. Em contrapartida, o número de docentes com titulação de graduação e especialização tem reduzido seu quantitativo. Em 2011, 2014, 2015 e 2016, o número de docentes com titulação de graduação é respectivamente, 24, 18 e 17. Já o número de docentes qualificados nesse mesmo ano é de 569, 443 e 437.

O corpo docente da UNEB é composto de profissionais concursados e as mudanças de níveis de titulação é muito favorecida pela política extensionista da universidade.

Segundo a Tabela 3, percebe-se um maior número de docentes com titulação em mestrado, com 46% (quarenta e seis por cento), seguido da titulação em doutorado, com 34% (trinta e quatro por cento). Os cursos extensionistas ou de capacitação fazem parte da política da Pró-Reitoria e Ensino de Pós-Graduação (PPG), a exemplo de cursos *lato sensu* e *stricto sensu* vinculados a áreas de conhecimento sob iniciativa dos Departamentos, em prol do aperfeiçoamento profissional. Eles objetivam a formação e consolidação de grupos de pesquisa, os quais podem ser multiplicadores, células de linhas institucionais de pesquisa ou até mesmo base para cursos de mestrado ou doutorado. O *stricto sensu* é ofertado nas modalidades profissional e acadêmica.

O quantitativo de discentes matriculados na oferta regular presencial em 2011 é de 19.745, em 2014, a matrícula é de 27.617, no ano seguinte, o número de discentes matriculados passa a 24.953. Logo, teve decréscimo de -9.65%. Em 2016, o número de discentes matriculados foi ainda menor, 22.660, com o decréscimo de 9,19 % em relação ao ano anterior.

A UNEB oferece cursos por meio de programas especiais de formação, tais como: REDE UNEB 2000, Programa de Formação de Professores da Rede Pública (PROLIN), Programa de Formação para Professores do Estado (PROESP), Rede Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). Todos os programas oferecem cursos de graduação na modalidade presencial.

De acordo com o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, para fins de reconhecimento (SANTOS *et al*, 2015), cada programa tem suas características, mas o foco é formação de professores. Dos cinco Programas que a UNEB ofertou, em três, o curso de Licenciatura em Geografia fez parte. A relevância da formação docente de Licenciatura em Geografia se dá não só para o licenciando (a), mas também para os futuros alunos, por ser a Geografia uma ciência que discute a relação homem-natureza, logo, busca desenvolver, no sujeito, as capacidades crítica e autônoma.

Na UNEB, a EAD surge inicialmente através de cursos de extensão na década de 90 com a criação e instalação do Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligentes (NETI) no DEDCI. O NETI implantou a primeira especialização em Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para professores da UNEB.

No ano de 2005, a UNEB solicita credenciamento no Ministério da Educação (MEC) para o oferecimento de cursos a distância. Em 2006, a universidade dá início à oferta do curso em EAD de Bacharelado em Administração Pública, Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil.

Conforme visto na seção introdução, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) não é uma instituição e sim um sistema implantado por meio de editais públicos em 2005, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, 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".

Segundo o *site* do MEC (BRASIL, 2020, p.30), sobre programas voltados à formação de professores, a UAB funciona em um sistema de colaboração da seguinte forma: a Instituição Pública de Educação Superior (IPES) "é responsável por planejar e implementar os cursos oferecidos, garantindo sua execução e qualidade"; a CAPES é responsável pelo financiamento (desenvolvimento de material, custo de pessoal etc.) e as agências locais (estados e municípios) oferecem o espaço físico, manutenção e quadro de funcionários locais.

A UNEB firmou convênio com a CAPES por meio do sistema UAB para a oferta de cursos de graduação, prioritariamente, para a formação inicial de professores, com a meta de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Inicialmente, em 2006, ofertou o primeiro curso de graduação em Administração, na modalidade a distância, patrocinado pelo Banco do Brasil. Em

2008, a UNEB efetivou o vínculo com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Governo Federal.

Em 2009, o Conselho Universitário (CONSU), da Universidade do Estado da Bahia, através da Resolução nº 713/2009, autorizou a criação e funcionamento de cursos de licenciatura na modalidade a distância pelo Programa Gestão de Programas e Atividades (PGPA). Segundo o Projeto de Reconhecimento do Curso de Geografia (2018, p 105), "com a efetiva implantação da UAB, teve início na UNEB a oferta de mais doze cursos de graduação e quatro cursos de Pós-graduação *lato sensu*, além de diversos cursos de extensão".

A Gestão dos Projetos e Atividades de Educação à Distância (GEAD), vinculada à Reitoria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ficou responsável pelo planejamento, administração e funcionamento dos cursos de graduação na modalidade a distância em 2009.

Inicialmente, são oferecidos cursos que integram o PARFOR e o Programa UAB, como forma de mitigar a demanda por formação continuada dos professores em exercício nas redes públicas. Os cursos ofertados de Licenciatura em Química, Matemática e História, e a Especialização em Educação a Distância passaram a ser oferecidos pela universidade, segundo *site* da UNEB (2019).

Sobre a EAD, consta, no Regimento Interno da UNEB (2012, p. 26), artigo 34, uma célula de EAD na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. No inciso VI, é materializada a estrutura:

- Gerência de Desenvolvimento de Educação a Distância:
- a) Secretaria;
 - b) Coordenação de Ensino de Graduação a Distância;
 - c) Coordenação de Orientação Pedagógica de Ensino de Graduação a Distância;
 - d) Coordenação de Tecnologias de Informação; e,
 - e) Coordenação de Acompanhamento à Tutoria de Ensino de Graduação a Distância.

Segundo o artigo 40, do Regimento Interno da UNEB (2012), inciso IV, a Coordenação de Educação a Distância faz parte da estrutura administrativa de Pró-Reitoria de Extensão.

Sobre a EAD, o Regimento da UNEB (2012, p.65) reza, na subseção IV, "Da Educação a Distância", art. 143, parágrafos 1º e 2º:

§ 1º Os cursos ministrados na modalidade de educação a distância serão organizados em regime especial, de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

§ 2º A oferta de cursos de graduação, bem como de programas de mestrado e doutorado na modalidade de educação a distância, será objeto de regulamentação específica pelo CONSEPE e aprovação pelo CONSU, atendida a legislação vigente.

Os projetos da GEAD foram se delineando até a criação, em 2014, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) com o *status* de órgão que atua em EAD e suas especificidades, na graduação e pós-graduação. Desde 2009, a UNEB amplia a oferta de vagas nos cursos, não utilizando exclusivamente o fomento da UAB, a fim de fortalecer o processo de institucionalização da EAD na Universidade.

De acordo com o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, para fins de reconhecimento (SANTOS, 2015, p. 195), em 2015, por deliberação do Conselho Universitário, conforme Resolução nº. 1.108/2015 (CONSU/UNEB), publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 19/03/2015, os cursos de graduação na modalidade EAD passam a ser vinculados à Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD).

[...] desta maneira, a universidade segue cumprindo sua vocação multicampi também na EAD, sendo a oferta do curso realizada nos polos de apoio presencial UAB vinculados aos departamentos UNEB próximos. O curso acaba realizando em seu percurso o diálogo intercampi salutar a seu processo pedagógico e à formação docente atualizada e relacionada às TI proposta. (SANTOS, 2015, p.195).

A UNEAD-UNEB cresce para além dos *campi* ou departamentos, com oferta em 42 polos ativos em todo território baiano, disponibilizando os cursos de graduação bacharelado e licenciatura. A oferta foi realizada através do curso de bacharelado em Administração Pública e as licenciaturas em: Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Inglesa e Literaturas, Língua Espanhola, Literaturas, Matemática, Pedagogia e Química, e mais recentemente no Programa Especial o curso de Licenciatura em Música.

Segundo o Projeto do curso, o público-alvo, formado para oferta de EAD pela UNEB, era:

preferencialmente por professores em exercício nas redes públicas de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que esteja exercendo a docência, classificados em processo seletivo específico; abrindo, todavia, vagas para candidatos oriundos das comunidades dos polos. (UNEB, 2015).

A demanda inicial foi em detrimento duma demanda reprimida de professores em exercício, carentes de qualificação exigida no artigo 62, da LDBEN nº 9.394/96,

onde estabelece a necessidade de professores, em exercício, na educação básica, com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para o magistério na educação infantil e ensino fundamental I, podendo ocorrer por meio de recursos e tecnologias EAD (BRASIL, 1996). Posteriormente, o perfil do público-alvo foi modificado e o termo preferencialmente abriu espaço para que toda a comunidade, que tivesse concluído o ensino médio, pudesse concorrer ao vestibular da UNEAD-UNEB.

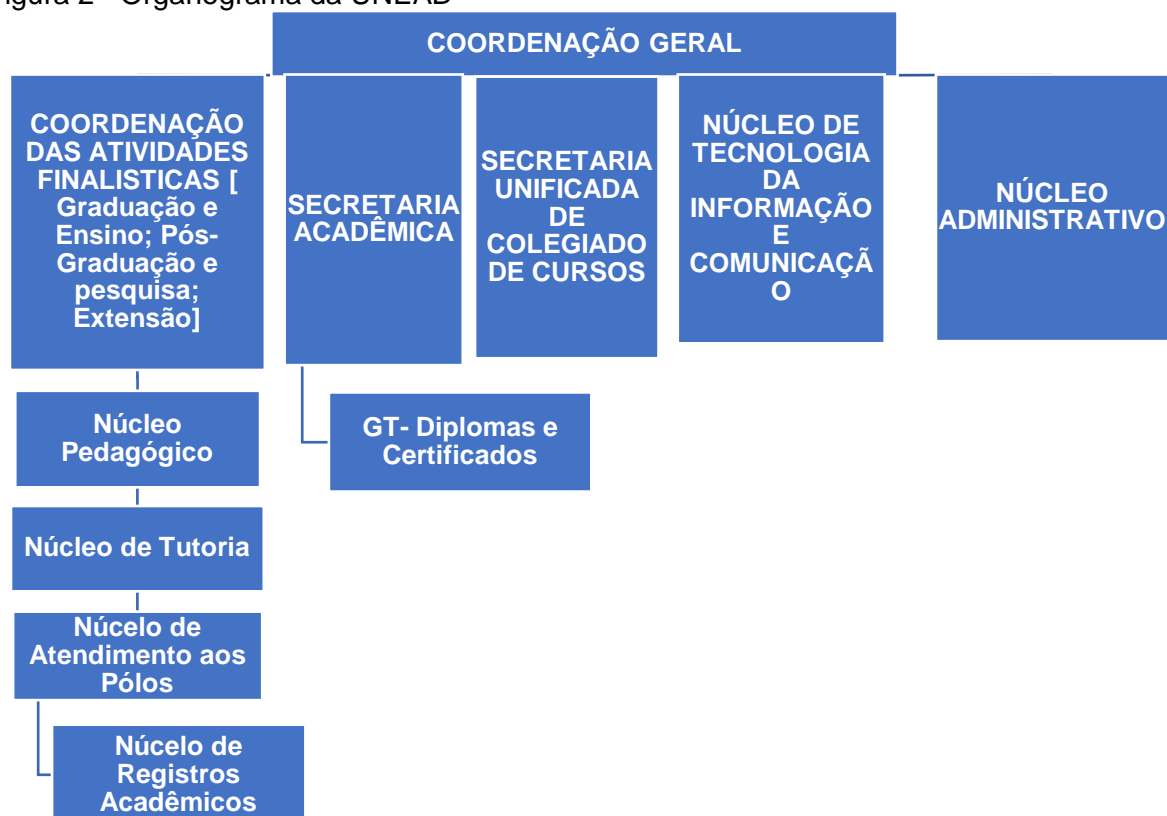
Atualmente, a gestão da UNEAD-UNEB é composta pela Coordenação Geral (Prof.^a Dr.^a. Tânia Moura Benevides e Prof.^a Dr.^a. Lídia Boaventura Pimenta), Coordenação do Núcleo de Ensino de Graduação (Prof.^a Francine Mendes dos Santos), Coordenação do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa e Extensão (Prof. Dr.^a. Maria de Fátima Hanaque Campos e Prof. Dr.^a: Márcia Souza Mazza).

Segundo o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, para fins de reconhecimento (SANTOS *et al*, 2015, p. 113), a estrutura organizacional da UNEAD segue a métrica adotada pela Instituição Universitária, possibilitando desenvolvimento, assessoria e acompanhamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como Assistência Estudantil e Assuntos Comunitários contemplados no papel social da Universidade. A estrutura organizacional é composta por: Conselho da UNEAD, "que representa o fórum de avaliação, acompanhamento e deliberação, garantindo a integração das ações e a coerência com a Política da EAD da Universidade". A Coordenação Geral é responsável pelo:

[...] acompanhamento de todas as ações, bem como a representação institucional da Unidade Acadêmica, as Coordenações de cada área visam atender ao leque de atribuições e objetivos da UNEAD, trabalhando de forma integrada e compondo o Conselho da UNEAD, de caráter consultivo e deliberativo. (UNEB, 2015).

Ainda segundo o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, para fins de reconhecimento (SANTOS *et al*, 2015, p. 113), sobre o papel das Secretarias, são "órgãos técnicos de apoio e suporte às ações desenvolvidas pela UNEAD, sob a orientação de cada Coordenação, a depender da área em que se localiza a ação em desenvolvimento". Segundo o *site* da UNEAD-UNEB (2019), no Boletim Informativo 01, de setembro de 2019, o organograma da UNEAD, impresso na figura 2, desenha a seguinte estrutura administrativa:

Figura 2 - Organograma da UNEAD



Fonte: Boletim Informativo 01, da UNEAD-UNEB (UNEB, 2019).

Segundo o *site* da UNEAD-UNEB, no Boletim Informativo 01, da UNEAD (2019), a estrutura administrativa da UNEAD foi desenvolvida com objetivo de dar celeridade aos processos internos e garantir eficácia no desenvolvimento das atividades finalísticas e administrativas na unidade e nos polos.

A estrutura é composta por uma Coordenação Geral dividida entre: uma coordenação, duas secretárias e dois núcleos. A Coordenação das Atividades Finalísticas tem o objetivo de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão em articulação com as Pró-Reitorias e departamentos. Esta coordenação é composta por quatro núcleos: Núcleo Pedagógico, Núcleo de Tutoria, Núcleo de Atendimento aos Polos e Núcleo de Registro Acadêmico.

Na Coordenação das Atividades Finalísticas, cada núcleo assume funções distintas: Núcleo Pedagógico tem o papel de desenvolver e avaliar trabalho pedagógico coletivo, com a formação da equipe multidisciplinar em cada semestre, e individualizado, com os docentes ao longo da oferta do componente curricular, em

consonância ao que preconiza a UNEAD e a UNEB. Um dos grandes desafios deste núcleo é conciliar o Calendário Acadêmico, aprovado pelo Conselho Superior e Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), as especificidades de cada curso e a práxis pedagógica em EAD. O Núcleo de Tutoria tem o objetivo de coordenar e avaliar as atividades de tutoria junto aos cursos. O Núcleo de Atendimento aos Polos coordena e viabiliza as ações entre as atividades finalísticas e operacionais da UNEAD, e as atividades acadêmicas e operacionais dos Polos. O Núcleo de Registros Acadêmicos é responsável por operacionalizar o reconhecimento e regulação dos cursos da UNEAD, amparado pelas Pró-Reitorias, Secretaria Acadêmica, Secretaria Unificada de Colegiado de Cursos, núcleos e legislação vigente.

A Secretaria Acadêmica tem o papel de coordenar ações para o desenvolvimento do controle acadêmico (históricos, diplomas e certificados) e integração curricular dos discentes, de acordo com o regimento da UNEB, de forma alinhada com as determinações da SGC e da SEDIC.

A Secretaria Unificada de Colegiado de Cursos objetiva parametrizar informações e ações de atividades finalísticas, de forma colegiada entre os mais de doze cursos de graduação ofertados pela UNEAD.

O Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação desempenha o papel de coordenar e desenvolver recursos e serviços de tecnologias da informação e comunicação para execução das atividades finalísticas.

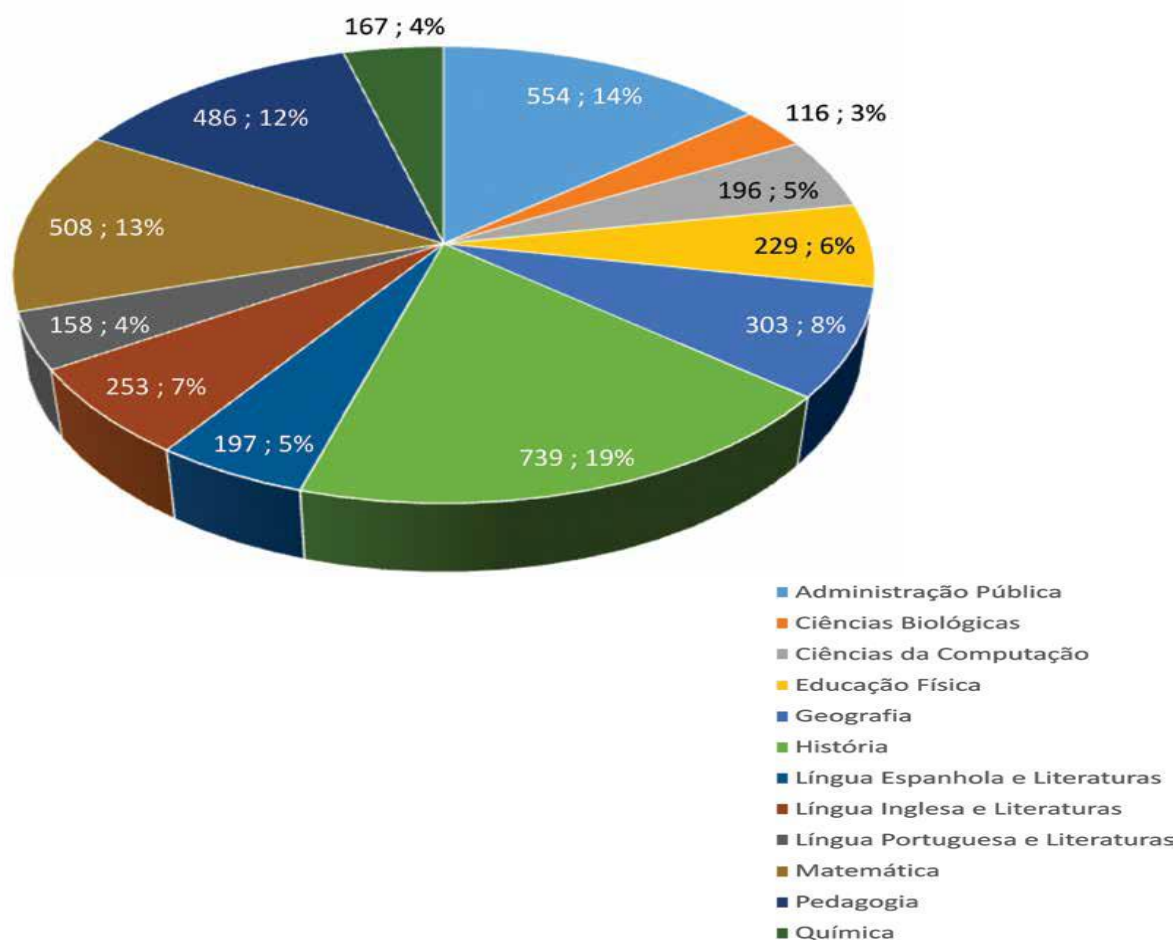
O Núcleo Administrativo operacionaliza as atividades administrativas, consoantes com as atividades finalísticas da UNEAD. Este núcleo também é responsável pela prestação de contas dos recursos aplicados e metas estabelecidas em contratos e convênios.

Em 2015, os cursos de graduação na modalidade a distância passaram a ser vinculados à Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNED), por deliberação do Conselho Universitário (CONSU), conforme Resolução nº. 1.108/2015 (CONSU/UNEB), publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 19/03/2015. Dessa forma, é possível estabelecer convênios e parcerias entre prefeituras e municípios para a oferta de cursos. A oferta de vagas na UNEB na modalidade a distância está diretamente ligada a políticas públicas da Capes. O procedimento de oferta de vagas funciona da seguinte forma: a UAB lança o edital de vagas destinadas para o vestibular nos cursos, entre as universidades participantes do programa, para

concorrem por essas vagas. Dessa forma, a universidade não sendo contemplada, não tem vagas nos cursos EAD, e por este motivo não realiza vestibular.

Segundo o Gráfico 2, o número de discentes matriculados na graduação na modalidade EAD, no ano de 2011, é de 6.199 e, no ano seguinte, o número de matrículas é de 5.432. Houve decréscimo entre 2011 e 2012 de 12,37%. No ano de 2013, não houve vestibular na UNEB, para a modalidade a distância. Em 2014, o número de matrículas teve um significativo acréscimo de 12,32%. Entre 2014 e 2015, a oferta de vagas foi de 35,98%. O fomento para EAD da UNEB é estipulado pela Capes, seguindo parâmetros e métricas que variam. Isso quer dizer que a oferta de vagas para os cursos e, conseqüentemente, o número de matrículas também sofrem alterações a cada semestre. O número de discentes matriculados por curso em 2016 foi de 3.906 alunos. O Gráfico 2 representa o percentual de matrículas de alunos nos 12 cursos oferecidos pela UNEAD em 2016.

Gráfico 2 - Discentes matriculados em EAD por curso em 2016



Fonte: Anuário UNEB em Dados - Base 2016 (UNEB, 2017, p. 129).

Segundo o Gráfico 2, que ilustra o número de discentes matriculados nos doze cursos ofertados em EAD em 2016, os três cursos com maior número de discentes matriculados são: Licenciatura em História com 739, bacharelado em Administração Pública com 554 e Licenciatura em Matemática com 508. Os três cursos ofertados nesse mesmo ano e modalidade, mas com menor número de discentes matriculados, são: Licenciatura em Ciências Biológicas com 116, Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas com 158 e Licenciatura em Química com 167.

Segundo o Anuário UNEB em Dados - Base 2016 (2017), em 2016, a universidade disponibiliza: 169 opções de cursos de graduação na modalidade presencial, com o número de 22.660 matriculados e 2.639 concluintes. A Pós-Graduação (*stricto sensu*) oferta 17 cursos para 1.255 matriculados e 219 concluintes. Em EAD, a UNEAD conta com 12 cursos de graduação, 3.906 matriculados e 2.267 concluintes. Ao todo, a UNEB conta com 27.619 discentes nos níveis de graduação e pós-graduação e 1.395 técnicos administrativos.

Enquanto departamento, a UNEAD é responsável por atender até 20% da carga horária de cursos presenciais, em forma de treinamento de professores para a demanda prevista na Portaria, vista no capítulo anterior sobre a oferta de componentes curriculares em EAD.

Avançar para além dos *campi* com educação pública de qualidade, possibilitando à UNEB, através da UNEAD, alcançar rincões antes inimagináveis, é a proposta da universidade.

A construção e reconstrução do conhecimento é um processo pelo qual o indivíduo é agente ativo, tornando incompatível a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido, como no ensino tradicional muitas vezes ainda se permite pensar. A ideia de adquirir ou transmitir conhecimento contradiz as ideias de Freire (1987, p. 61), de que “educador e educando, co-intencionados à realidade, encontram-se em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também, no de recriar este conhecimento”. Para além de adquirir e transmitir conhecimento, a EAD possibilita, no ambiente virtual, a autoaprendizagem, autonomia e gestão do conhecimento.

O caminhar entre os avanços tecnológicos, visto nas seções anteriores, e as políticas públicas adotadas para suprir demandas socioeconômicas, nos permite compreender a crítica que alguns autores tais como: Peters (1983 *apud* BELLONI,

2009) fazem sobre a EAD enquanto educação de massa por possibilitar acesso à educação a um maior número de alunos. O fato é que a EAD chegou para ficar, assumindo novos desenhos e formatos de oferta de cursos, se tornando perceptível a preocupação em regulamentar e criar mecanismos legais balizadores que possam garantir e fiscalizar a qualidade dessa modalidade de ensino ofertada.

Os cursos e componentes curriculares na modalidade a distância são oferecidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo um deles o *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*. O *Moodle* é um *software* gratuito, encontrado em grandes universidades do Brasil, utilizado para o gerenciamento de atividades educacionais, tais como criação de cursos *online*.

O *Moodle* dispõe de ferramentas de comunicação, que permitem a prática de uma aprendizagem social construtivista, pois admite a construção do conhecimento na interação e discussão com grupos sociais no AVA. Os grupos são pessoas cadastradas pelo sistema: alunos-alunos, alunos-tutores, tutores-tutores, alunos-professores e professores-tutores, através de *fóruns*, *web conferência*, mensagens e *chats* ou salas de conversação em tempo real. A avaliação e a construção coletiva do planejamento envolvem testes *online*, *wikis* (escrita coletiva), *glossários*, tarefas, enquetes e questionários, bem como atividades iniciadas *online*, por meio de postagem de arquivo, e apresentadas nos encontros presenciais no polo.

Como vimos na justificativa da dissertação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, nos cursos de graduação ofertados pela UNEAD-UNEB, é um ambiente de interação que sustenta a construção do saber, inserção e troca de informações pelos participantes, além de envolver professores, tutores e aprendizes num espaço de interação em ações para produzirem um novo conhecimento.

Os cursos de graduação na modalidade a distância, ofertados pela UNEB, são cursos com encontros presenciais previamente agendados. São encontros semanais previamente planejados pela equipe pedagógica, juntamente com o professor do componente curricular, tendo atividades a serem desenvolvidas pelos discentes e acompanhadas e avaliadas pelo tutor presencial.

A construção e planejamento do curso e das salas virtuais envolvem alguns sujeitos: coordenação de curso, coordenador pedagógico, coordenador de tutoria, professor, tutor *online* e tutor presencial. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o papel dos sujeitos envolvidos no processo de planejamento dos componentes curriculares é:

- a) Coordenador (a) de Curso – responsável pela seleção dos professores e acompanhamento do desenvolvimento do plano do componente curricular, juntamente com o professor formador e coordenador de tutoria. Elabora o cronograma de oferta de componentes curriculares, junto com o coordenador pedagógico, e indica professores para coordenação pedagógica.
- b) Coordenação Pedagógica – elabora o cronograma do componente curricular, responsável pela formação da equipe de professores do quadro do curso para manuseio com o sistema *Moodle*, determina a divisão de carga horária, atividades, organização dos conteúdos e planejamento do componente curricular, juntamente com os professores e coordenadores de cursos.
- c) Coordenador (a) de Tutoria – é o responsável pelo acompanhamento e execução do plano do componente curricular, juntamente com o professor formador e coordenação pedagógica.
- d) Professor (a) formador (a) – responsável pelo planejamento e execução do componente curricular, planejamento e gravação de vídeo aula e da sala de aula virtual. Deverá atuar diretamente com o coordenador de tutoria, tutor *online* e presencial, durante todo o processo de realização do componente curricular. Responsável também pelo acompanhamento das atividades dos tutores e pelo fechamento das cadernetas e divulgação dos resultados.
- e) Tutor presencial – responsável em acompanhar e avaliar as atividades presenciais de acordo com as orientações estabelecidas pelo professor formador.
- f) Tutor *online* – responsável em acompanhar e avaliar as atividades *online* postadas no ambiente.

O trabalho da coordenação pedagógica segue um padrão institucional para orientação da equipe de professores. Os cursos de graduação da UNEAD desenvolvem atividades didático-pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem e encontros presenciais nos polos, logo, o olhar pedagógico no acompanhamento do planejamento dos componentes curriculares e na interface na utilização das diferentes mídias e dos atores envolvidos no processo é de fundamental importância. Os cursos ofertados pela UNEAD-UNEB são intensivos, com duração mínima de três anos e apresentam carga horária e estrutura curricular próxima aos dos cursos ofertados na modalidade presencial. A carga horária do componente curricular é pré-definida no Projeto do curso e variam entre: 45 horas, 60 horas e 90 horas. O parâmetro temporal

para os encontros presenciais no polo deve observar as linhas gerais, respectivamente: 6 (seis) semanas, 7 (sete) semanas e 8 (oito) semanas, que poderão ser alteradas conforme a necessidade e especificidade do curso, respeitando o calendário disponibilizado pelo coordenador do curso.

A avaliação da aprendizagem segue a mesma métrica do ensino presencial: "é o elemento do processo pedagógico que visa subsidiar a construção do conhecimento, orientar a prática educativa docente e discente, tendo em vista alcançar os objetivos traçados no projeto pedagógico do curso." Art. 182, Regimento Geral da UNEB (UNEB, 2015, p.83). E, ainda, de acordo com o artigo 4º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a avaliação de desempenho do aluno para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados se faz mediante:

I cumprimento das atividades programadas;

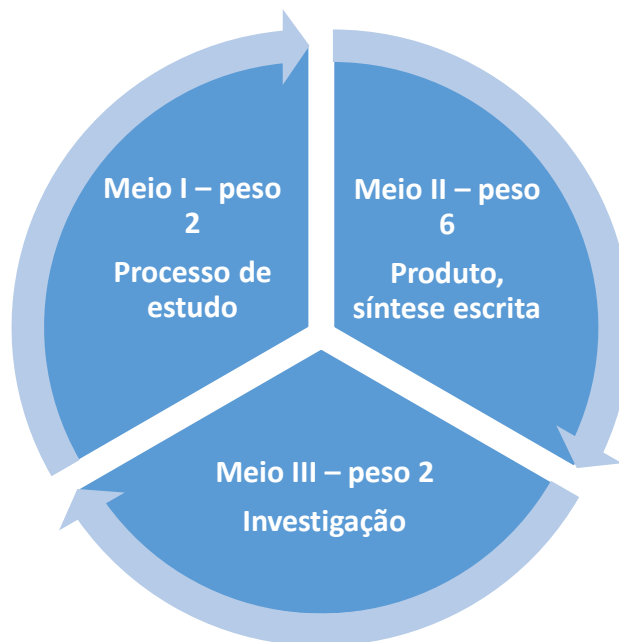
II realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Para a UNEAD, na organização do processo de avaliação de aprendizagem é trabalhada a ideia de MEIOS DE ESTUDOS, cada componente curricular deverá contemplar uma atividade relacionada aos MEIOS indicados na figura abaixo:

Figura 3 - Representação dos Meios e Pesos



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

A organização das atividades por MEIOS DE ESTUDO auxilia na distribuição e no tipo de atividades propostas durante todo o processo de desenvolvimento do componente curricular, pontual ou não.

A organização das atividades por MEIOS DE ESTUDOS pode não seguir uma sequência cronológica e permear a construção e interação dos alunos nas atividades no AVA. Diferente da forma estanque, a avaliação é processual e pode ser reestruturada ao longo do componente curricular, mediante o retorno dos tutores sobre o andamento das atividades e desempenho dos alunos no próprio ambiente.

O Meio I - Entendido como processo, pode começar no início do componente curricular e percorrer até o final do mesmo como construção coletiva do conhecimento, a exemplo de atividades como fórum, *wikis*, glossário e diário de bordo.

Meio II - Compreendido como produto ou síntese escrita, desenvolvida presencialmente no polo. Exemplo de atividade: questionário, prova, síntese de textos e verificação de aprendizagem.

Meio III - A investigação é orientada no início do componente curricular para que, ao longo do processo, seja construída, fundamentada e apresentada no final do componente curricular. Exemplo de atividade: Estudo de Campo, apresentação de seminário, relatório de pesquisa, produção de artigos, experimentos e outras

atividades que envolvam investigação, corroborando assim para pesquisa e estudos de extensão no decorrer do componente curricular do curso.

No cálculo da avaliação é utilizada a média ponderada, conforme abaixo:

$$\frac{(\text{Meio I} = \text{Nota} \times 2) + (\text{Meio II} = \text{Nota} \times 6) + (\text{Meio III} = \text{Nota} \times 2)}{10}$$

10

O Meio II tem o peso maior, 6 (seis), por seguir a determinação legal do Decreto nº 5.622, art. 4º, inciso II, que determina a realização de exames presenciais, e que estes tenham um peso maior sobre qualquer forma de atividade a distância. Portanto, o meio II compreende as atividades de maior peso, devendo acontecer de forma presencial, conforme indicado no referido decreto no planejamento do curso e do componente curricular.

O aporte teórico fundamentado sobre o significado e dificuldades na formação de professores na EAD, de acordo com Belloni (2009), reverbera sobre o papel que o professor assume na EAD, enquanto parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, passando do atributo ensino para a aprendizagem.

O processo de formar professores para o trabalho com EAD e, conseqüentemente, formar licenciandos é um trabalho plural entre o que é ideal e o que é real. Temos na universidade instrumentos tecnológicos e recursos humanos de ponta, mesmo com toda dificuldade que uma universidade pública enfrenta nos dias atuais. Entretanto, a grande preocupação da equipe é habilitar licenciandos não só para o trabalho com o mundo virtual e suas infinitas possibilidades, mas muni-lo de conhecimento teórico para a prática em sala de aula.

4.2.2 Caracterizações do polo da UNEB em Camaçari-Ba e do curso de Licenciatura Plena em Geografia

Nesta subseção será feita a materialização do município e do polo de Camaçari, bem como será analisado o curso de Licenciatura Plena em Geografia ofertada no polo, com base nos dados do IBGE (2020), e o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD para fins de reconhecimento (2015).

A Região Metropolitana de Salvador (RMS) é formada pelos municípios: Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Matas

de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho e Vera Cruz.

Figura 4 - Delimitação do município de Camaçari - Ba



Fonte: Sampaio (2014, p.1).

O município de Camaçari, também conhecido como "Cidade Industrial" por abrigar o Polo Industrial de Camaçari, possui, segundo o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE, 2020), uma população de 296.893 habitantes, sendo a quarta cidade mais populosa do estado e segunda mais populosa da Região Metropolitana de Salvador. Distante 41 km da Capital do Estado da Bahia, Salvador, possui área de 784,658 km², tendo 42 km de faixa costeira e os seguintes municípios limítrofes: Lauro de Freitas, Simões Filho, Dias d'Ávila e Mata de São João.

Camaçari conta com o Polo Industrial e indústrias: automotiva, química e petroquímica, como a primeira fábrica de automóveis, inaugurada em 12 de outubro de 2001, na Região Nordeste do Brasil, a *Ford Motor Company* Brasil. É, também, o primeiro complexo petroquímico planejado do País e o maior complexo industrial integrado do Hemisfério Sul. Com mais de 90 empresas instaladas, o Polo Petroquímico abriga diversas indústrias automotivas, de celulose, borracha, metalurgia do cobre, têxtil, fertilizantes, energia eólica, bebidas e serviços.

Segundo o IBGE (2020), o município conta com PIB *per capita*, em 2016, de R\$ 75.103,90. O IDHM (2010) apresenta índice considerado médio de 0,694, tendo como base no limite máximo 1.0 e uma avaliação decenal. Ainda segundo o IBGE (2020), Camaçari-Ba, em 2010, teve a taxa de escolarização, na educação básica (crianças de 6 a 14 anos), de 96,7%. Ainda segundo o mesmo *site*, em 2018, o número de matrículas no ensino fundamental fora de 37.341 alunos para 1.784 docentes. Já

o número de matrículas no ensino médio é de 13.659 alunos para 563 docentes. Logo, é possível perceber e mensurar, com o volume de matrículas, uma demanda crescente por docentes no ensino médio, fato que corrobora para o crescimento da formação docente por meio da UNEB, no município, bem como qualificar os professores.

Os índices do PIB e PIB *per capita*, do IBGE e do Censo, até aqui observados, revelam um descompasso entre a arrecadação dos órgãos oficiais, as taxas de matrícula e de docentes, e o mais alarmante: o IDEB abaixo da média nos anos finais da educação básica. Tomando como base que se trata de um município considerado polo industrial, é observado pouco avanço na educação básica com relação ao IDEB. No ensino superior, a UNEAD-UNEB encontrou terreno fértil, como veremos a seguir.

Na educação superior, dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 5,99% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000, eram 1,24% e, em 1991, 0,40%. As instituições de ensino superior da rede públicas, que ofertam cursos no município, são: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Bahia (IFBA), e instituições de ensino da rede particular.

A UNEAD oferta cursos em 42 polos em todo o estado baiano e no município de Camaçari - Bahia de: Administração Pública, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, que totalizam 350 alunos matriculados.

O polo presencial UNEAD-UNEB de Camaçari funciona na Cidade do Saber, desde o ano de 2006. Com a demanda reprimida, a oferta de cursos de Licenciatura proporciona uma ampliação na formação dos professores da rede municipal e uma maior qualificação profissional. Os cursos de Bacharelado vêm atendendo, inclusive, a demanda de profissionais nos setores industriais e automotivos da região.

O polo da UNEAD, de Camaçari - Ba, segue o padrão organizacional determinado pelo MEC e presente em todos os polos da UNEAD. O Corpo Técnico administrativo e a práxis são desenvolvidas pelos tutores presenciais e tutores *online* orientados pelo professor formado.

As instalações físicas do polo correspondem a três salas de aula presenciais, salas de videoconferência, sala da coordenação, sala da secretaria do polo, sala de tutoria, dois laboratórios e uma biblioteca.

O curso de Licenciatura Plena em Geografia, instalado em 2010, na UNEAD Camaçari, teve a primeira turma formada e reconhecida pelo MEC.

A tabela 4 traz o levantamento de cursos de graduação ofertados no polo de Camaçari, pela UNEAD em 2011, 2015 e 2017 com o quantitativo de alunos matriculados.

Tabela 4 - Polo de Camaçari, cursos de graduação ofertados pela UNEAD - 2011, 2015 e 2017 com o quantitativo de alunos matriculados

CURSO	Nº DE ALUNOS OFERTA 2011	Nº DE ALUNOS OFERTA 2015	Nº DE ALUNOS OFERTA 2017	TOTAL DE ALUNOS
Bacharelado em Administração Pública	-	20	-	20
Licenciatura em Ciências Biológicas	-	12	-	12
Licenciatura em Educação Física	-	-	45	45
Licenciatura em Geografia	53	19	45	117
Licenciatura em História	-	27	45	72
Licenciatura em Pedagogia	-	-	45	45
TOTAL DE CURSO 06	TOTAL DE ALUNOS 2011 53	TOTAL DE ALUNOS 2015 78	TOTAL DE ALUNOS 2017 180	TOTAL DE GERAL DE ALUNOS 258

Fonte: Adaptada pela autora do *site* Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso e do SAGRES (2018).

Conforme observado na Tabela 4, o curso de Licenciatura em Geografia, da UNEAD, é o único curso que expressa continuidade de oferta nos três vestibulares ocorridos nos anos de 2011, 2015 e 2017, e número expressivo de alunos matriculados, no polo de Camaçari - Ba. O curso de Licenciatura em Geografia, da UNEAD, no município, obteve o quantitativo total de 117 alunos matriculados nas três ofertas do curso. Em seguida, temos o curso de Licenciatura em História, da UNEAD, no município, com o total de 72 alunos matriculados em duas ofertas. Na sequência, temos os cursos da UNEAD, Bacharelado em Administração e as licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, que obtiveram um total de: 20 e 12 (2015), 45 e 45 (2017) alunos matriculados, respectivamente, em uma única oferta dos cursos, no município.

O Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância (SANTOS *et al.* 2015, p. 189) desempenha um papel social e tem como missão oferecer acesso para os jovens e adultos ao conhecimento explícito no ensino superior, por meio da educação a distância. Visando atender à formação do capital Humano:

necessidade de elevar a formação de professores da área que atuam na rede pública, com o objetivo de formar profissionais mais capacitados para atuar na educação básica, além de atender a

sociedade baiana para formar novos professores de geografia em nível de excelência.

Ainda segundo o Projeto do Curso (SANTOS *et al.*, 2015), a formação de professores é constituída em situações formais e não formais de aprendizagem, tendo uma clientela de adultos que devem desenvolver atitudes e habilidades em aprendizagem autônoma, centrada no aluno, aprendizagem independente ou autoensino, segundo Garcia (1999 *apud* SANTOS *et al.*, 2015, p. 189-190).

As características esperadas para um bem formado professor, segundo Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância (SANTOS *et al.*, 2015, p. 190) são:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos estudantes; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos estudantes; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os estudantes; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe; ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional; estar comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática; dominar o conteúdo de sua área de atuação.

De acordo com o Projeto, o curso de Geografia (SANTOS *et al.*, 2015, p.190) "visa também atender à formação interdisciplinar do licenciado, superando as fragmentações que a excessiva disciplinaridade trouxe aos currículos de Geografia e que tanto comprometem a formação docente para atuar na educação básica."

O diálogo entre os componentes curriculares, os trabalhos de investigação e discussões no ambiente virtual de aprendizagem, a busca em desenvolver autonomia, competências e habilidades no indivíduo em alguma medida reverberam na formação do capital humano.

De acordo com o Projeto do Curso de Geografia (SANTOS *et al.*, 2015, p. 206), "as competências e habilidades, gerais e específicas, que estão sendo construídas em nosso corpo discente são", ao longo de todo o curso:

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- Articular elementos empíricos e conceituais concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referente à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- Utilizar os recursos tecnológicos no âmbito do ensino da Geografia;

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem no ensino da Geografia;
- Administrar e avaliar a progressão das aprendizagens no ensino da Geografia;
- Reconhecer e trabalhar a heterogeneidade (sócio/político/econômico-cultural) na escola e no âmbito da vida;
- Definir e projetar princípios éticos na atuação docente, num processo auto avaliativo;
- Trabalhar de maneira integrada e construtiva em equipes multi e interdisciplinar;
- Conhecer, valorizar e trabalhar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações compatíveis com uma postura ética que valorize a autoestima, a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade do ser humano;
- Trabalhar o compromisso assumido como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 para o meio ambiente, de investir numa mudança de mentalidade, conscientizando o homem para a necessidade de se "construir um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado";
- Oportunizar pedagogicamente o desenvolvimento do autogoverno, do sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social na busca do conhecimento e no exercício da cidadania. (SANTOS *et al.*, 2015, p.206).

As Competências e habilidades Específicas são:

- Identificar, descrever, analisar e explicar a dimensão Geográfica presente nas várias manifestações socioespaciais;
- Produzir trabalhos de pesquisa e extensão concernentes à educação/formação em Geografia;
- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- Criar, reconhecer e dominar procedimentos didáticos e metodológicos na prática docente da Geografia;
- Identificar e compreender as diversas concepções pedagógicas, para possibilitar o nível de excelência na prática da Geografia;
- Discernir a realidade política do mundo;
- Organizar o conhecimento espacial, adequando-o ao processo de educação/formação em Geografia nos diferentes níveis de ensino. (SANTOS *et al.*, 2015, p. 206).

Em suma, a concepção e o objetivo da Geografia em licenciatura é formar profissionais capacitados para atuar no Ensino Fundamental e Médio, segundo a proposta da LDBEN nº 9.394/96.

Ainda de acordo com o Projeto do Curso de Geografia (SANTOS *et al.*, 2015), como forma de corroborar e atender à formação interdisciplinar do licenciando, a organização curricular do curso de Geografia é desenvolvida através de Módulos e Eixos Temáticos, parametrizados de forma integrada, favorecendo: o ensino; a pesquisa, como princípio educativo; a extensão; as práticas pedagógicas; e ressignificando os estágios; auxiliando a autonomia e a produção de conhecimento.

Na organização da matriz curricular do curso de Geografia, na modalidade EAD, os componentes curriculares estão distribuídos em três núcleos:

as disciplinas relacionadas ao conhecimento específico da Geografia, as disciplinas de formação docente, as disciplinas de práticas integralizadoras, estando aí incluído os seminários. Além destas, compõe a matriz uma carga horária para o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), totalizando uma carga horária de 3.015 horas. (SANTOS *et al.*, 2015, p.225).

O Eixo Temático tem a proposta de desenvolver trabalhos nas áreas de necessidades diversificadas, tais como: ações no campo da educação, cultura e tecnologia, cidadania, meio ambiente, saúde e qualidade de vida e desenvolvimento rural. O objetivo da proposta é fomentar ações extensionistas, discussões e reflexões que alimentem a formação profissional e fortalecem a participação da comunidade acadêmica.

Ainda segundo Projeto do Curso de Geografia (SANTOS *et al.*, 2015), os Eixos Temáticos e a estrutura curricular são compostos por: Eixo I - Conhecimento da Geografia; Eixo II - Formação docente; Eixo III - Práticas Integralizadoras; Estágio Supervisionado; Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Eixo I conta com uma carga horária de 1.470 (mil quatrocentos e setenta) horas-aula, a maior carga horária, com 24 (vinte e quatro) componentes curriculares destinados ao conhecimento da ciência geográfica.

O Eixo II corresponde aos fundamentos filosóficos, sociopolíticos e psicológicos da educação, além da didática, necessários à formação do professor de Geografia. Apresentando uma carga horária de 450 horas-aulas.

O referido curso tem a carga horária de 3.015 (três mil e quinze) horas aula, divididas em: 2.815 (dois mil oitocentos e quinze) horas-aula de componente curricular obrigatório e 200 (duzentas) horas-aula com Atividades Acadêmicas Científico-Cultural (AACC).

A matriz curricular está pautada em três pilares: os componentes curriculares relacionados ao conhecimento específico da Geografia, as disciplinas de formação docente e os componentes curriculares que envolvem práticas integralizadoras (seminários), bem como os quatro Estágios Curriculares Supervisionados e as AACC.

Os cursos de licenciatura são cursos que formam indivíduos para formar outros indivíduos, logo têm uma grande responsabilidade com relação ao capital humano que é formado. Órgãos públicos e mecanismos institucionais são utilizados para avaliar a qualidade do capital humano que está sendo formado. Entretanto, conforme vimos, o conhecimento, educação e cultura são bens intangíveis e imensuráveis, mas de forte relevância socioeconômica.

Na análise da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia, ofertado pela UNEAD, observa-se o respeito às leis e órgãos que regulamentam a educação nacional, e especificamente o cuidado com a formação do capital humano. As concepções de formação de professores trazidas por Feiman-Nemser (1990 *apud* SOUSA, 2014) dialogam de forma direta com o Projeto do curso. A concepção tecnológica tem ligação direta com cursos em EAD e habilidade com as tecnologias devem fazer parte das competências do geógrafo-educador, mas principalmente a gestão do conhecimento e autonomia nos estudos.

A concepção acadêmica é visível nos Eixo I e II, que contemplam fundamentos filosóficos, sociopolíticos e psicológicos da educação, e conhecimentos específicos da geografia, tais como: Educação Ambiental, Biogeografia, Geografia Política, Fundamentos Estatístico, Geografia Agrária, dentre outros tão caros para o crescimento e formação do geógrafo-educador, agente multiplicador de conhecimento. A concepção acadêmica é latente em todo o caminhar acadêmico, nas discussões e atividades *online* e presencias, e nos componentes curriculares de Práticas Integralizadoras e Atividade de Campo.

Por último e não menos importante, o Eixo III, com Práticas Integralizadoras que na Concepção social-reconstrucionista, visa a simbiose entre elementos teóricos vistos nos Eixos I e II, articulados em relação à prática, domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico reverberando formação da qualidade do capital humano.

Neste diapasão, além de contribuir em alguma medida para a formação do capital humano, o curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela UNEAD, rompe barreiras de espaço e tempo, contribuindo para a formação de capital humano no polo de Camaçari - BA.

A pesquisa documental e bibliográfica seguiu, inicialmente, na seção dois deste trabalho, apresentando os resultados da análise sobre o conceito, história e regulamentação da EAD.

A seção três identifica o conceito e a história do desenvolvimento ao longo do tempo e aborda a Teoria do Capital Humano. Ainda nesta seção, mensuraremos o desenvolvimento à luz de parâmetros como o IDH, IDH municipal, bem como, por meio de dados e informações estatísticas, perceberemos aspectos socioeconômicos na perspectiva da educação e formação docente, enquanto possível potencial para o desenvolvimento do município de Camaçari - Ba.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO

Esta subseção apresenta a metodologia adotada, na coleta, análise e interpretação dos dados com aplicação do questionário *online* descrito na seção anterior. Para responder à inquietação sobre: Como a formação de capital humano, orientada pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), no curso de Licenciatura em Geografia, se relaciona com o desenvolvimento do município de Camaçari – Ba? Nas seções anteriores, buscou-se, através da fundamentação teórica, analisar a relação entre a formação de capital humano ofertada pela UNEB como fator de desenvolvimento no município de Camaçari - Ba.

A turma de 2011, do curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, no polo de Camaçari - Ba, foi escolhida em virtude de ser a primeira turma formada no curso reconhecido pelo MEC e pelo tempo de titulação do curso ser em média superior a cinco anos, o que pode favorecer possíveis mudanças socioeconômicas para o diplomado e para o município.

Nessa perspectiva, no município de Camaçari - Ba, observa-se que, embora este seja sede de um polo industrial, contemple o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB, 2015) industrial do Nordeste, Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDH-M, 2010) de 0,694 e taxa de 96,7%, de escolarização na Educação Básica de alunos com idades de 6 a 14 anos, entretanto, há carência de capital humano formado na docência e baixo índice de qualidade da educação básica.

Devido à pandemia do corona vírus e o isolamento social, toda a coleta de dados com a turma de 2011 foi desenvolvida através de questionário *online*, com o uso do *Google Forms*. Conforme preconiza Gil (2008, p. 121), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Da turma de 2011, no curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD, no polo de Camaçari - Ba, que contou com um total de 53 ingressantes, temos, atualmente, um quantitativo de 19 diplomados. Ou seja, a turma de 2011 teve um número de mais de 35% de estudantes que concluíram o curso, sendo a primeira turma a se formar e tendo enfrentado diversos desafios. A exemplo de: inclusão digital, carência de acesso à internet de qualidade, inabilidade em lidar com as tecnologias digitais (o que consequentemente dificulta acompanhar a dinâmica de um curso EAD), falta de autonomia, e necessidade de autogestão do conhecimento e do tempo para os estudos e trabalhos acadêmicos.

Assim sendo, o trabalho de campo se deu através da disponibilização do *link* do questionário *online*, via aplicativo *WhatsApp*, para o líder da turma. O líder da turma havia criado um grupo no aplicativo em 14 de maio de 2014, com o título de: “Geografia UNEB Camaçari”. O objetivo do grupo, criado no aplicativo, foi de estabelecer comunicação informal e parametrizar ações em *prol* da finalização do curso e colação de grau da turma, mas perdurou até os dias atuais, com indicações de cursos, concursos etc. Por este meio, foi permitido, no presente estudo, que a amostra tivesse acesso e respondesse ao questionário *online*, do *Google Forms*.

O grupo Geografia UNEB Camaçari, da turma 2011, criado no aplicativo, é composto por 18 participantes, sendo um tutor presencial e um funcionário do polo. Ao longo da disponibilização do questionário *online*, foi observado que três concluintes do curso não estavam inseridos no grupo do aplicativo. Dessa forma, foi disponibilizado o *link* do questionário *online*, via aplicativo, para o contato privado de cada um dos três concluintes, que não estavam inseridos no grupo, a fim de que participassem da pesquisa do presente estudo.

Nessa perspectiva, no período entre o dia 30 de julho e o dia 08 de agosto de 2020, foi disponibilizado o convite, *link* de acesso ao questionário *online*, o termo de consentimento livre e desimpedido para todos os integrantes do grupo, incluindo os três diplomados que estavam fora do grupo (ANEXO A)

Dos 19 diplomados, 18 acessaram o *link* do *Google Forms* e participaram da pesquisa de campo. O intento da pesquisa é perceber, nos dados levantados, como a formação de capital humano se relaciona ou influencia no contexto socioeconômico do município. O fato de termos expressividade no crescimento exponencial da EAD e da UNEAD-UNEB sugere algumas inquietações: Qual o perfil profissiográfico da turma? Onde estão atuando os diplomados do curso da UNEAD? A graduação

modificou em alguma medida o desenvolvimento socioeconômico do diplomado? O curso modificou em alguma medida a localidade em seu entorno?

A análise dos dados se deu a partir do banco de dados gerados por meio do questionário *online* respondido pelos diplomados do curso, o que evidenciou múltiplas ramificações de informações. Foram elaboradas, a partir da análise de dados: três figuras, seis gráficos e cinco tabelas com informações que permitem tratar as inquietações surgidas durante os estudos da pesquisa.

O questionário *online* (Anexo A), é composto por 32 questões, divididas em três blocos. Bloco 1: Dados de identificação; Bloco 2: Curso (Dimensão Educação); e Bloco 3: Profissional (Dimensão Desenvolvimento). Os Blocos 1 e 2 se complementam na construção do perfil profissiográfico do diplomado e, por este motivo, estão condensados em uma subseção. O Bloco 3 têm uma subseção onde são analisadas contribuições que a formação proporcionou para o diplomado e para o município ao longo do tempo.

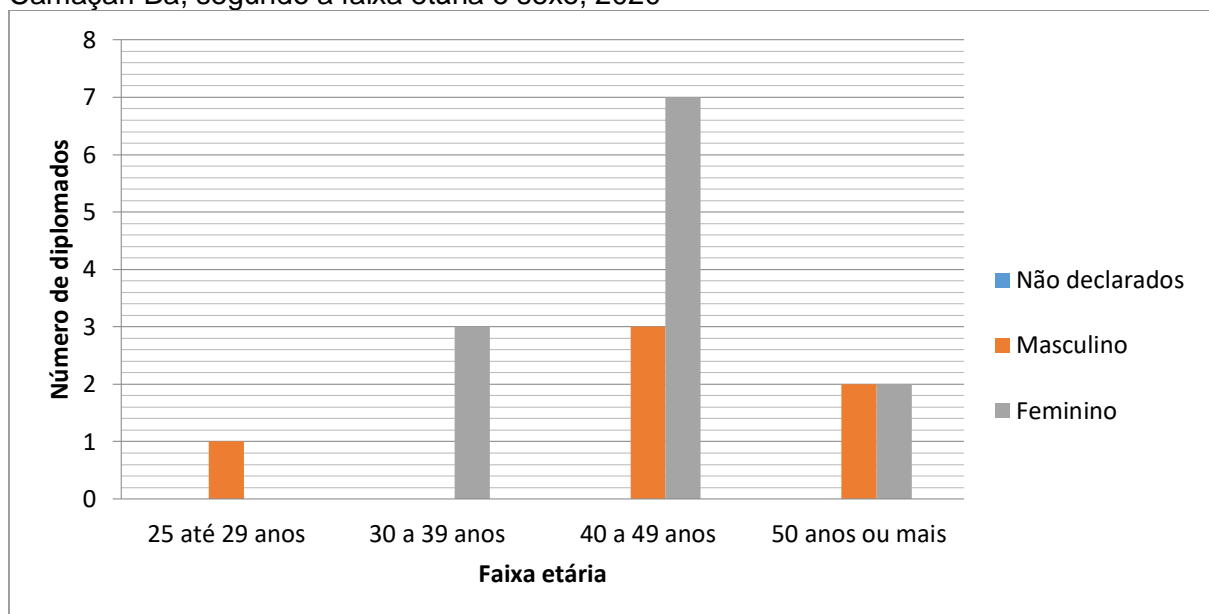
Nessa perspectiva, a investigação empírica segue o modelo de análise, estruturando as subseções de acordo com as dimensões da Educação e Desenvolvimento, que estão diretamente imbricadas.

4.3.1 Perspectiva da Educação

No Bloco 1 do questionário *online*, foi mantido o sigilo do pesquisado, embora, na investigação e pesquisa documental, tenhamos a relação de diplomados no curso de Geografia, na turma de 2011. Este fato possibilitou o *check list* entre a relação de diplomados no SAGRES e a relação de integrantes do grupo da turma no aplicativo do *WhatsApp*, para conferir se todos receberam o questionário.

O gráfico 3, revela o perfil dos diplomados, de acordo com a faixa etária e sexo.

Gráfico 3 - Distribuição dos diplomados da turma de 2011, do curso de Geografia, polo de Camaçari-Ba, segundo a faixa etária e sexo, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

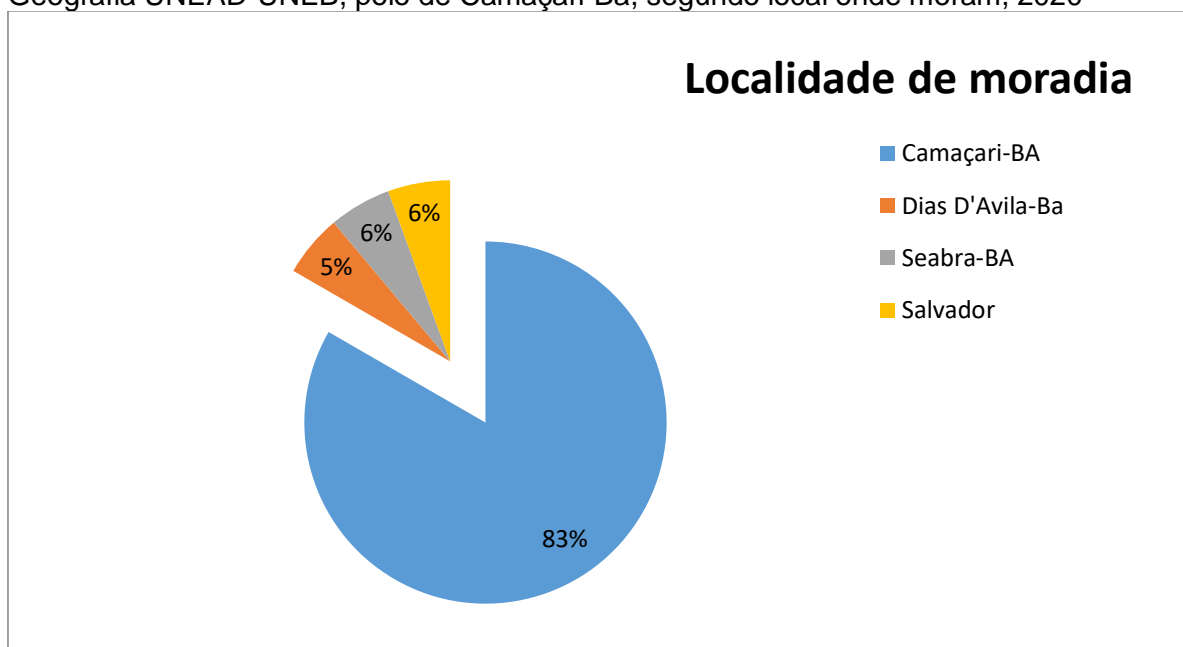
Observa-se, no Gráfico 3, que predomina a faixa etária entre 30 e 49 anos e o sexo feminino. A faixa etária mais representativa é entre 40 e 49 anos, com 10 (55,6%) dos diplomados respondentes, dos quais 7 são do sexo feminino. De forma geral, verifica-se, em relação ao gênero, que mais da metade do quantitativo total 67% são do sexo feminino e 33% são do sexo masculino. A existência de diplomados de maior faixa etária e do sexo feminino permite deduzir que o curso na modalidade EAD pode proporcionar, em alguma medida, melhor inserção da mulher no mercado e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais de educação com maior experiência e maturidade, influenciando a realidade socioeconômica.

Para Sen (2010), em países em desenvolvimento, há desvantagem feminina no que se refere à sobrevivência em comparação com os homens. Logo, a possibilidade de acesso ao conhecimento e à uma qualificação que comungue as demandas familiares, filhos e trabalho, fazem da EAD terreno fértil para que as mulheres não só sejam receptoras passivas de auxílio para melhorar seu bem-estar, mas que assumam a condição de agentes ativas, promotora de mudanças, bem-estar e transformações sociais (SEN, 2010).

O fato da ação da UNEAD-UNEB e da EAD proporcionar expansão e interiorização de conhecimento científico, por meio da oferta de cursos e programas de educação superior, induz, em alguma medida, às pessoas, tendo obtido a

formação, a permanecerem em seus municípios. O gráfico 4 ratifica a importância do acesso ao conhecimento em regiões longínquas através da indicação do percentual de localização da moradia dos diplomados.

Gráfico 4 - Distribuição percentual dos diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia UNEAD-UNEB, polo de Camaçari-Ba, segundo local onde moram, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Os dados coletados no Gráfico 4, sobre o perfil profissiográfico dos diplomados em relação à onde moram, permitiram observar que, dos 18 respondentes da pesquisa, 15 (83.3%) moram em Camaçari-Ba, 1 (5.6%) em outros municípios: Salvador, Dias D'Ávila-Ba e Seabra-Ba. Dado o tempo necessário para a conclusão do curso (em média cinco anos), da turma de 2011, a possibilidade de o curso EAD proporcionar encontros uma vez por semana possibilitou o deslocamento dos cursistas que moram em regiões longínquas, conciliando trabalho, demandas familiares e estudos a distância.

Dessa forma, existe uma relação do graduado com o município, uma vez que, tendo alcançado a formação de capital humano, mais de 80% dos diplomados permanecem no município e atuam no mercado de trabalho. Neste sentido, Schultz (1973b) salienta que o crescimento econômico demanda muita migração seletiva de trabalhadores, principalmente dos mais jovens, em busca de melhores condições de vida e saúde. Logo, a EAD contribui com a permanência dos cursistas no município e

colabora, em alguma medida, para o desenvolvimento da região com mão de obra qualificada na educação.

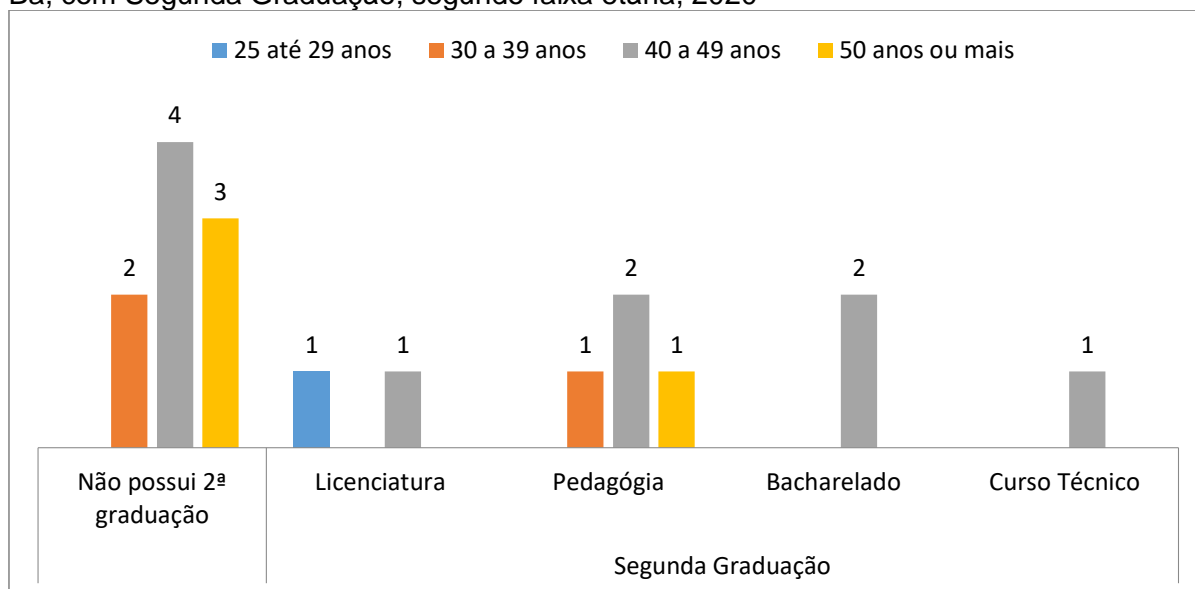
Assim sendo, advoga-se que um dos objetivos da EAD, quiçá do curso de Geografia da UNEAD-UNEB, de possibilitar a interiorização do ensino superior foi alcançado, ao observarmos o quantitativo de diplomados que permanecem no município. E, especialmente, também se verifica a promoção de condições para que estudantes do sexo feminino consigam administrar a vida profissional, os cuidados com a família e a educação dos filhos, sem necessariamente ter que migrar internamente para alavancar a formação de capital humano por meio de uma graduação.

Nessa perspectiva, observa-se que os investimentos em educação retornam para o município, na medida em que ampliam a esfera do consumo de trabalhadores qualificados e, em se tratando de um curso de licenciatura, potencialmente melhoram a qualidade da Educação Básica da região, o que veremos amiúde na próxima subseção.

Ainda sobre o perfil dos diplomados do curso, observou-se que, dos 18 pesquisados, 3 (16,7%) concluíram o curso em 2014, no tempo mínimo. No ano seguinte, mais 8 (44,4 %) foram diplomados; em 2016, 3 (16,7%) diplomados colaram grau e, em 2017, mais 4 (22,2%) concluíram a formação. Logo, o tempo de mais de cinco anos de encerramento da oferta do curso é auspicioso para análise comparativa sobre antes da graduação e após a graduação, em alguma medida sobre o retorno do investimento feito.

O gráfico 5 trará informações sobre a faixa etária dos respondentes (estoque de capital humano), indicando a possível continuidade tanto de requalificação, quanto de exercício do magistério no mercado de trabalho.

Gráfico 5 - Diplomados da turma 2011, Curso de Licenciatura em Geografia, polo Camaçari - Ba, com Segunda Graduação, segundo faixa etária, 2020



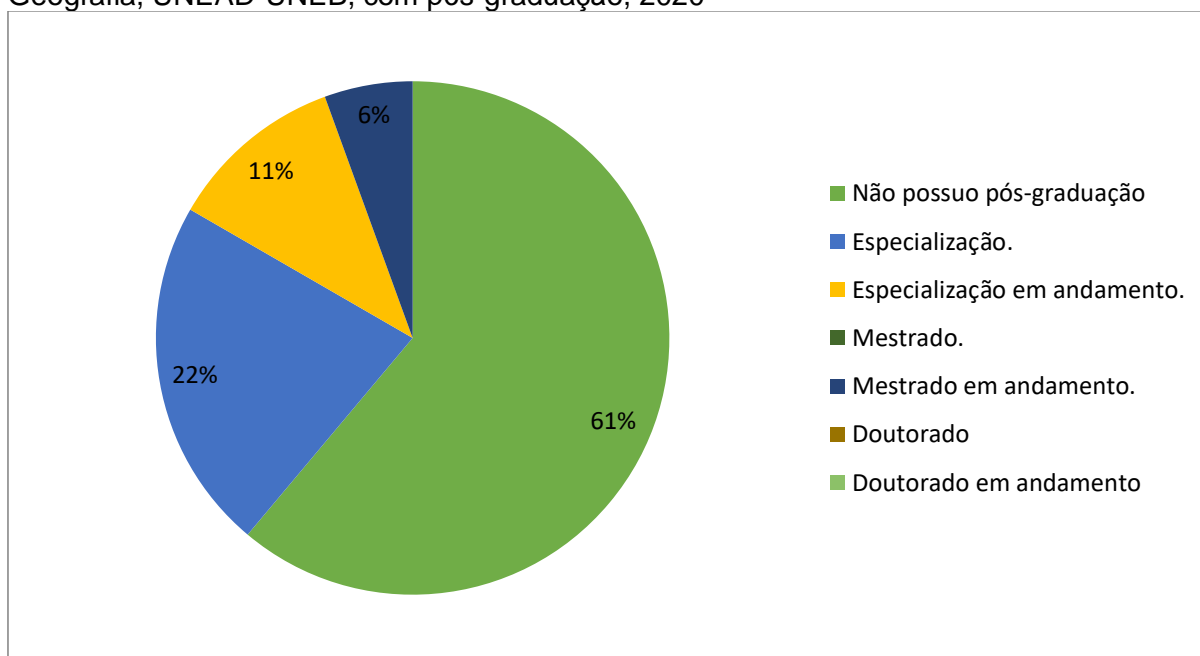
Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Os dados do Gráfico 5 revelam o estoque de capital humano dos diplomados da turma de 2011, em relação ao atributo de posse de uma segunda graduação no período atual. As áreas de graduação que buscou-se verificar formação na pesquisa de campo foram: Bacharelado (Direito, Economia, Serviço Social, Administração, Engenharia, Gastronomia, Turismo, Hotelaria e outras); Licenciatura (História, Matemática, Física, Química, Inglês, Espanhol, Língua Portuguesa e outras); Bacharelado e/ou licenciatura (Biologia, Educação Física, Música e outros); Pedagogia (Habilitação para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, Educação de jovens e adultos e administração escolar); Curso tecnológico; e Outros.

O Gráfico 5 revela que 50% dos respondentes não possuem segunda graduação e a outra metade 50% possui segunda graduação. Do percentual de diplomados pesquisados com segunda graduação, 4 são pedagogos; já o quantitativo de bacharéis e/ou licenciados empata, com 11% para cada um, e 6% possuem curso técnico. Não foram identificados percentuais de diplomados pesquisados com segunda graduação simultaneamente de bacharelado e/ou licenciatura. Há de se observar que a qualificação pode inferir em melhoria na expectativa de vida e diferentes liberdades (política, oportunidades sociais, garantias de transparência, segurança protetora e facilidades econômicas), conforme Sen (2010).

Para alguns planos de carreira e salários, possuir uma pós-graduação influencia, em alguma medida, no soldo do magistério. Assim sendo, o gráfico 6 investiga a distribuição percentual de diplomados que possuem pós-graduação.

Gráfico 6 - Distribuição percentual de diplomados da turma de 2011, curso de licenciatura em Geografia, UNEAD-UNEB, com pós-graduação, 2020

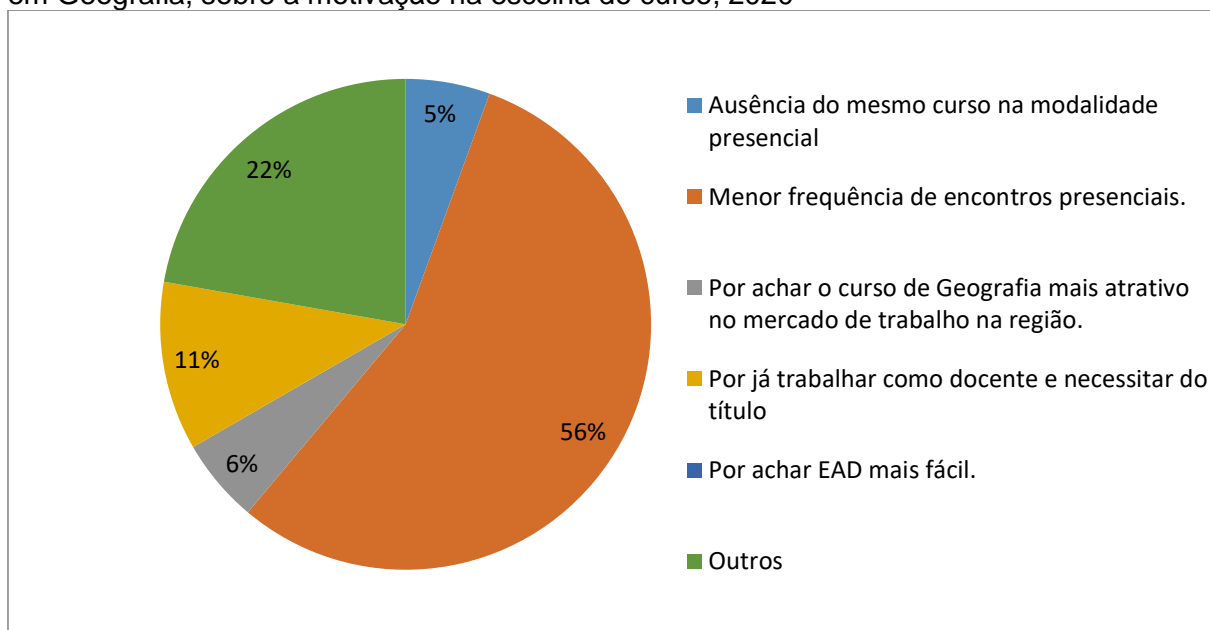


Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

No Gráfico 6, dos 18 diplomados, 39% concluíram ou estão cursando em uma pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Ainda em relação ao estoque de capital humano, de acordo com o gráfico, 6 (39%) diplomados que concluíram ou estão concluindo uma pós-graduação, 4 (22,2%) são especialistas, 2 (11%) estão com especialização em andamento e 1 (6%) está com mestrado em andamento. Do total de diplomados, mais da metade, 11 (61%), não possui pós-graduação. Para Schultz (1973b), no momento em que os mais jovens entram na força de trabalho mais qualificados, em detrimento aos com idade mais avançada que se aposentam, conseqüentemente, o valor do estoque de educação no mercado de trabalho tende a subir, ainda que não necessariamente altere o número de trabalhadores.

A EAD é um dos caminhos que proporciona a expansão de escolhas de formações superior em diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, o gráfico 7 traz a motivação dos diplomados na escolha do curso.

Gráfico 7 - Distribuição percentual dos diplomados da turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia, sobre a motivação na escolha do curso, 2020

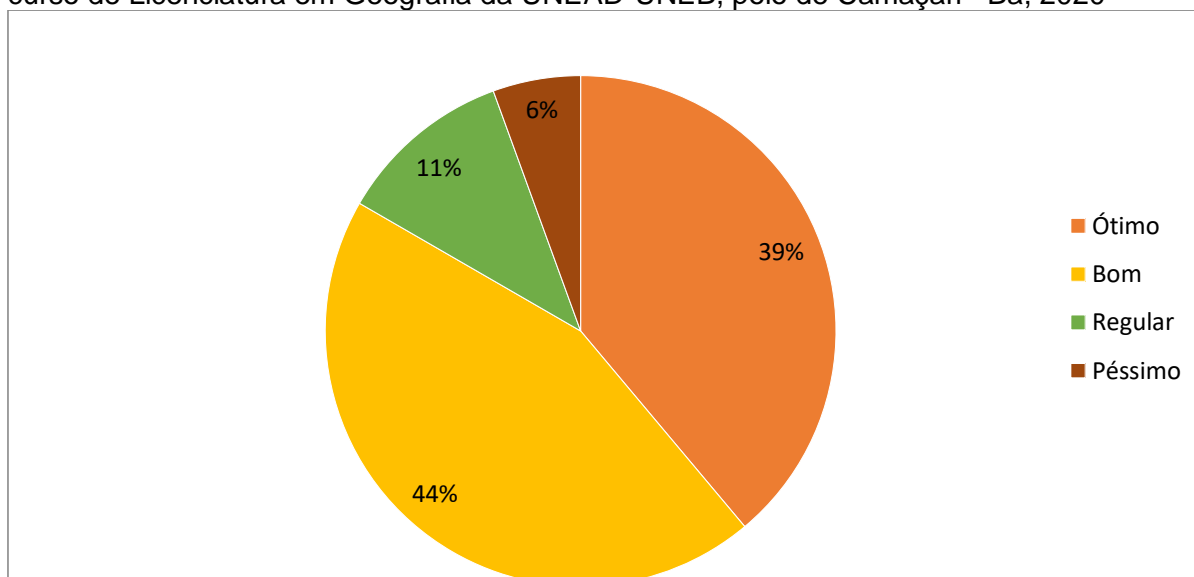


Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

No Gráfico 7, percebe-se que 10 diplomados, mais de 56% dos respondentes, indicaram que a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia a distância se deu por ter “Menor frequência de encontros presenciais”, 4 (22%) dos respondentes consideraram “Outros motivos”, 2 (11%) optaram pelo curso “Por já trabalhar como docente e necessitar do título” e 1 (5%) dos diplomados escolheram o curso “Por achar o curso de Geografia mais atrativo no mercado de trabalho na região”. Dessa forma, a EAD contribui para a formação profissional e para o desenvolvimento segundo Delors (2003 *apud* LITTO; FORMIGA, 2009), com a flexibilidade de tempo para a participação, a frequência nos encontros presenciais e a diminuição das despesas com locomoção, além da permanência dos profissionais em suas funções, sem deixar de estudar e de aprender. Refletindo sobre qualificação profissional, Schultz (1973a) acrescenta que a educação, em alguma medida, responde para o aumento da renda nacional e que devemos nos preocupar se os recursos da educação são eficientes, porque, se mal administrado, os recursos dentro do setor tornam-se sem proveito.

O gráfico 8, a seguir, traz a perspectiva do diplomado sobre a qualidade do curso.

Gráfico 8 - Distribuição percentual da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, para curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, polo de Camaçari - Ba, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

O Gráfico 8 reflete a avaliação feita pelos diplomados sobre o curso ofertado. Os dados coletados revelam que 8 (44%) dos diplomados consideraram o curso bom e 7 (39%) assinalaram como um ótimo curso, 2 (11%) dos diplomados avaliaram o curso como regular e 1 (6%) dos respondentes considerou o curso como péssimo. Ou seja, 83% dos diplomados têm uma visão positiva do curso, considerando-se que a turma iniciou o curso em 2011, época de desafios na perspectiva de catequização para ensino-aprendizagem voltado à autogestão do tempo e do conhecimento, e, principalmente, inclusão digital. A avaliação positiva dos respondentes e reconhecimento pelo MEC ratificam, em alguma medida, a qualidade da formação de capital humano ofertada pelo curso. Em relação à qualidade da formação, Schultz (1973b) explica que o valor de cada tipo o capital humano depende do valor dos serviços que presta e não especificamente dos custos originais, e que a capacitação adquirida se torna parte do sujeito durante o resto da vida.

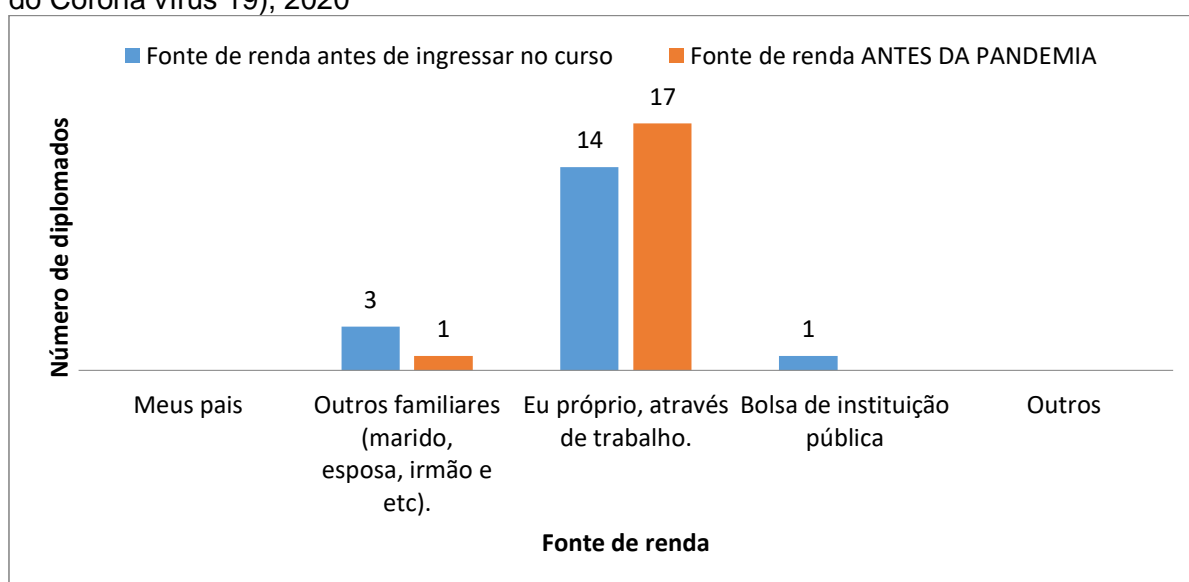
4.3.2 Perspectiva de desenvolvimento antes e depois do curso

O desdobramento do curso, na perspectiva do desenvolvimento, foi pautado observando o momento profissional dos diplomados antes da pandemia mundial, em curso e sem precedente, o Covid-19. Devido à gravidade da Emergência de Saúde Pública, em março de 2020, escolas, faculdades, universidades e empresas foram

fechadas, sem previsão de reabertura, devido ao isolamento social. Assim sendo, algumas questões, buscando traçar um desenho do perfil profissional e da repercussão no desenvolvimento, foram pautadas com base no momento antes da pandemia.

O gráfico 9 traz informações sobre o fomento recebido pelos diplomados antes de iniciar o curso.

Gráfico 9 - Rendimento dos diplomados, turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia UNEAD-UNEB, antes do ingresso no curso e depois de concluído o curso (antes da pandemia do Corona vírus 19), 2020

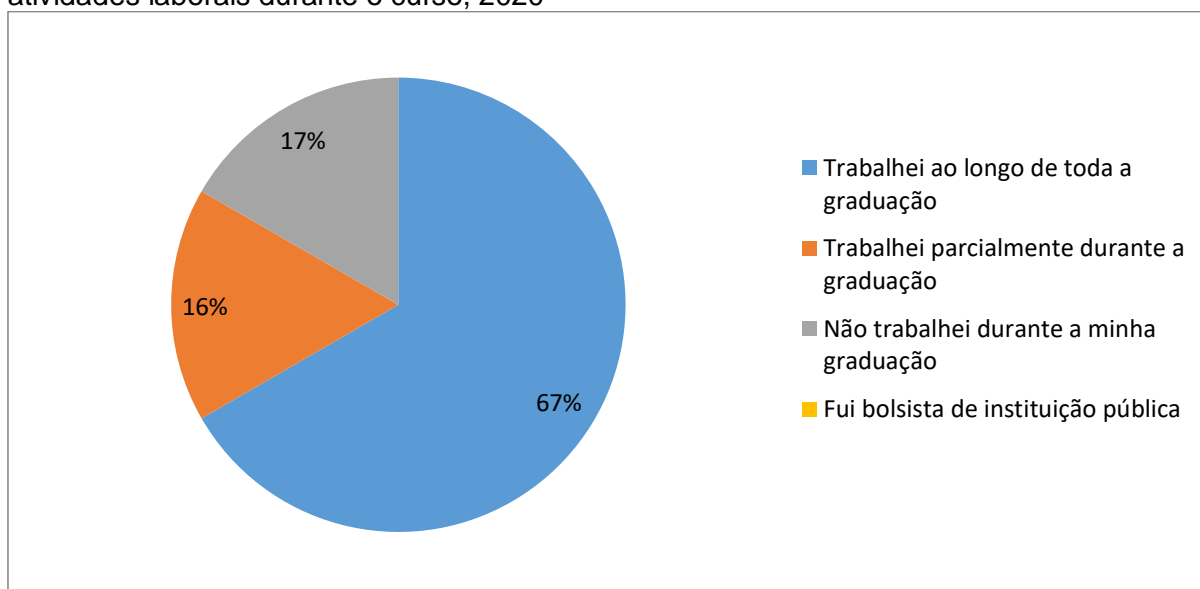


Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

O Gráfico 9 evidencia que 14 (77,8%) dos diplomados tinham, antes de ingressar no curso, como fonte de renda, seu próprio trabalho; para 3 (16,7%) entrevistados, a fonte de renda era originária dos familiares (marido, esposa, irmão etc.) e, para 1 (5,6%) dos diplomados, a fonte de renda era bolsa de instituição pública. É notório, ainda, que, quase dez anos após o início da graduação, antes da pandemia, subiu de 14 (77,7%) para 17 (94,4%) o número de diplomados que têm como fonte de renda o seu trabalho, restando 1 (5,6%) tendo, como fonte de renda, familiares (marido, esposa, irmão etc.). Dessa forma, observa-se que, tendo concluído o curso e antes da Pandemia, esse percentual de diplomados, que se mantém a partir do próprio trabalho, aumentou, o que evidencia uma evolução em relação à sua independência econômica, colaborando com a Teoria do Capital Humano. Schultz (1973b) ressalta a importância do valor econômico da educação superior à medida que faz aumentar o valor da produtividade dos agentes humanos como trabalhadores.

No gráfico 10, verifica-se o percentual de diplomados que desenvolveram atividades laborais ao longo da graduação.

Gráfico 10 - Distribuição percentual de diplomados da turma de 2011, para curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB, polo de Camaçari - Ba, que desenvolveram atividades laborais durante o curso, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

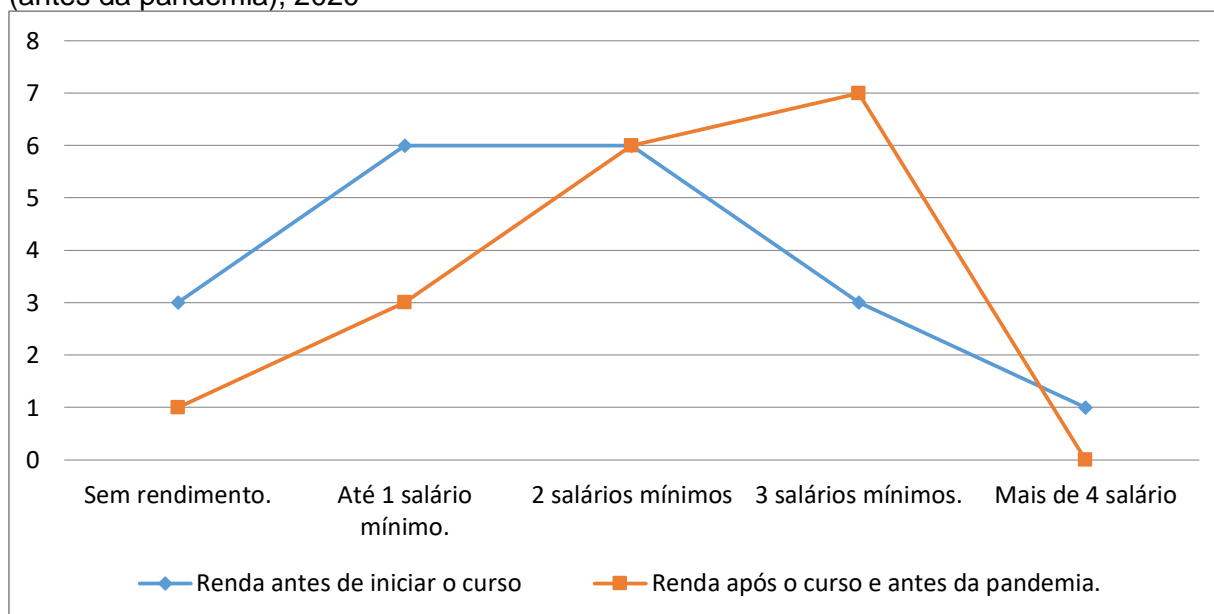
No Gráfico 10, verifica-se o número de 12 (66,7%) diplomados que realizaram atividades laborais ao longo de toda a graduação, 3 (16,7%) trabalharam parcialmente durante a graduação e o mesmo quantitativo, 3 (16,7%), não trabalhou durante a graduação. Estes dados a luz do capital humano, Schurtz (1973a) advoga que os jovens com vínculo na força de trabalho têm em média mais educação, comparados com trabalhadores mais antigos com menor escolaridade, e dessa forma o valor do estoque de educação na força de trabalho tende a subir de duas formas, a saber: quando o nível da educação popular sobe; e quando existe maior compartilhamento na educação total.

Sobre rendimento e conforme visto na seção anterior, na rede pública (municipal, federal e estadual), em 2019, o piso salarial nacional padrão dos profissionais da educação básica, em início de carreira, foi de R\$ 2.557,74 (FUNDEB, 2020). Embora muitos entes federativos não respeitem esse piso legal, a exemplo do estado da Bahia, a lei estadual nº 14.039/2018 estabelece o piso salarial com base no magistério da educação básica (ensino fundamental e médio), com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais, em R\$ 2.446,66. Logo,

existe variação de remuneração entre o tipo de instituição, o ente federativo e o plano de carreira, embora desenvolvendo as mesmas atividades, com a mesma carga horária de trabalho e mesma qualificação. Assim sendo, a presente pesquisa utilizou, como referência, o salário-mínimo nacional de R\$ 1.045,00 para base de cálculo e análise da renda dos diplomados antes e depois do curso.

O gráfico 11 traz informações sobre a renda antes do ingresso no curso e após o curso (antes da pandemia). Dessa forma, é possível, comparar se houve ou não diferença salarial.

Gráfico 11 - Faixa salarial dos diplomados antes de iniciar o curso e após término do curso (antes da pandemia), 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

O Gráfico 11 compara a faixa salarial dos diplomados, do curso de Licenciatura em Geografia, turma 2011, antes do início do curso e após curso, e imediatamente antes da pandemia, independente da carga horária, pois a veremos amiúde no próximo gráfico. Observa-se que, antes do curso, três diplomados não tinham nenhum rendimento e, após o curso, o quantitativo de diplomados sem rendimento foi reduzido para um. Ou seja, houve redução de 66,7% para 16,7% no quantitativo de diplomados com nenhum rendimento e redução também de 33,3% para 16,7% no percentual de diplomados com rendimento de até um salário-mínimo (R\$ 1.045,00). O percentual de diplomados com rendimento de dois salários-mínimos (R\$ 2.090,00) se manteve em 33,3% antes do curso e após a conclusão do curso, antes da pandemia.

Os dados analisados no gráfico 11 revelam que houve significativo crescimento de diplomados após o curso e antes da pandemia com rendimento de três salários-mínimos (R\$ 3.180,00), passando de 16,7% para 38,9%. Ou seja, em 2011, só 3 diplomados, antes de iniciar o curso, tinham rendimento de três salários-mínimos, mas, após ter concluído o curso, o quantitativo passou para 7 pessoas.

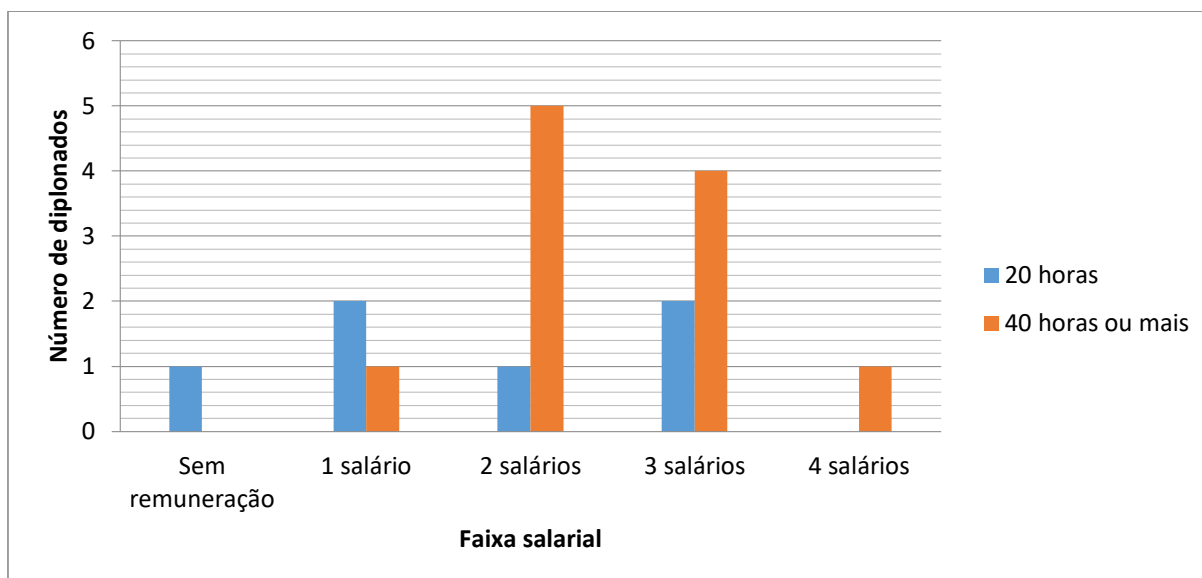
Ainda na análise de renda, não observamos nenhum diplomado que tenha obtido rendimento de mais de quatro salários-mínimos antes do ingresso ao curso. Mas, após o curso e antes da pandemia, temos o percentual de 5,6% de diplomados com rendimento acima de quatro salários-mínimos. Vale salientar que, na amostra, não consta nenhum diplomado aposentado, fato este que poderia implicar um aumento de rendimento.

Observa-se, no gráfico 11, que, após o término do curso e antes da pandemia, do total de diplomados pesquisados, 61% tiveram acréscimo no rendimento e 39%, das mesmas pessoas, continuaram com a mesma faixa salarial de antes e após o curso (antes da pandemia), independente de carga horária de trabalho e de ter ou não pós-graduação.

Nessa perspectiva sobre o nível superior e estoque de capital humano, Schultz (1973b) advoga o planejamento e financiamento da educação, pois, embora parte do capital humano seja refletido no consumo e satisfação pessoal, outra parte promove a geração de riqueza por possibilitar a promoção de futuros rendimentos. Considerando-se que o investimento em estoque de capital humano é vitalício e seu valor está sujeito à obsolescência, a longevidade, o plano de carreira do magistério e a aposentadoria são pontos favoráveis à requalificação no exercício do magistério.

O Gráfico 12 traz um comparativo com relação à faixa salarial e a jornada de trabalho depois do curso e antes da pandemia.

Gráfico 12 - Faixa salarial e jornada de trabalho dos diplomados após o curso e antes da pandemia, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

O gráfico 12 traz informações da pesquisa de campo sobre a faixa salarial e a jornada de trabalho antes da pandemia. Observa-se que 61,1% dos 18 diplomados têm a carga horária de 40 horas ou mais de 45 horas semanais trabalhadas. Destes 11 diplomados com jornada de trabalho de 40 horas ou mais de 45 horas, um percentual de 9% tem remuneração de 1 salário-mínimo (R\$ 1.045,00), 46% têm recebimentos de 2 salários-mínimos (R\$ 2.090,00), 36% recebem 3 salários-mínimos (R\$ 3.135,00) e 9% recebem mais de 4 salários-mínimos (R\$ 4.180,00).

O gráfico 12 revela ainda que seis respondentes têm jornada de trabalho de 20 horas semanais, dos quais 40% recebem a faixa salarial de 3 salários-mínimos (R\$ 3.135,00), o mesmo percentual foi observado para a faixa salarial de 1 salário-mínimo (R\$ 1.045,00) e 20% informaram receber 2 salários-mínimos (R\$ 2.090,00) até antes da pandemia. Adicionalmente, verificou-se que um diplomado respondeu a pesquisa informando que tem jornada de trabalho de 20 horas semanais, mas não tinha rendimento por desenvolver trabalho voluntariado. Outro diplomado informou na pesquisa que tinha rendimento de 3 salários-mínimos (R\$ 3.135,00), mas não tem carga horária semanal definida. E não foram identificados, na pesquisa, professores horistas.

Conforme visto na seção anterior, alguns dos fatores que podem influenciar a variação salarial, prescrito pela nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional), são: o tempo de serviço, o cargo ocupado pelo diplomado na instituição de

ensino, o nível em que o diplomado atua na Educação Básica, o tipo de ente federativo da instituição de ensino e se o diplomado tem vínculo efetivo ou não com mais de uma instituição pública (municipal, estadual ou federal) e privada.

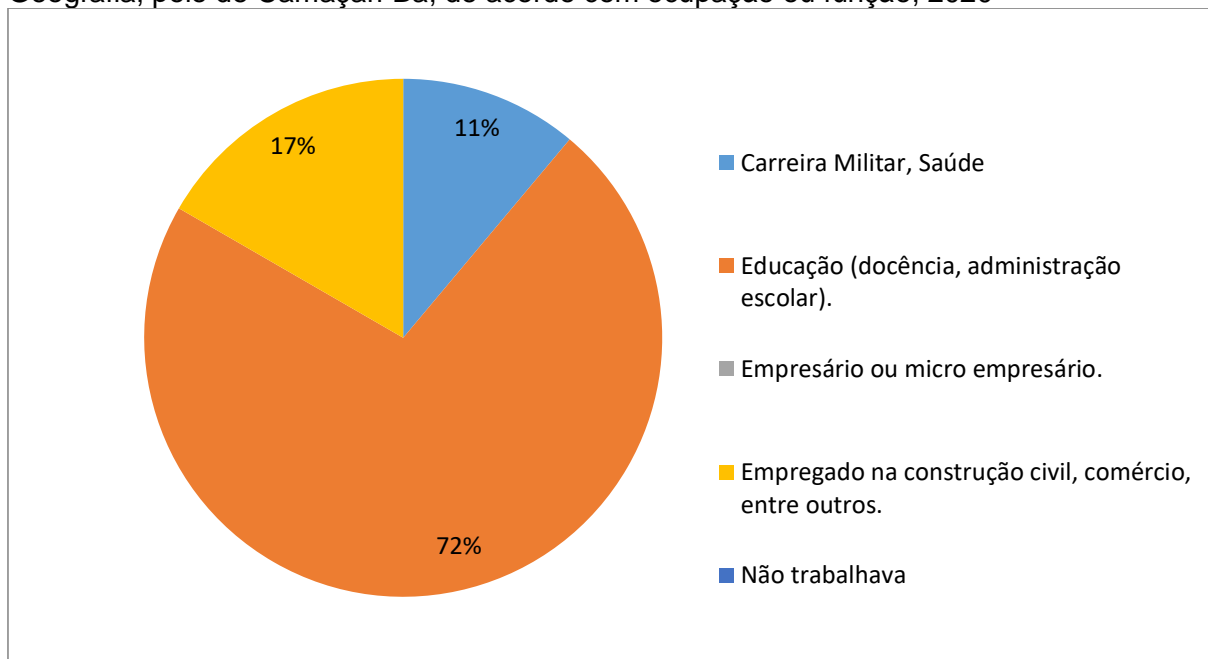
A análise sobre a possível contribuição do curso para o desenvolvimento socioeconômico do licenciado verifica-se inicialmente sob a ótica da renda antes e após o curso.

Em relação à renda dos diplomados, considerando que, em 2019, o piso salarial do magistério público, na educação básica (ensino fundamental e médio), com jornada de 40 horas semanais, foi de R\$ 2.557,74, em nível nacional, e R\$ 2.446,66, em nível estadual; observa-se, no gráfico, que o salário médio dos diplomados é de 2,6 salários mínimos, ou seja recebimento de R\$ 2.717,00, ao terminar o curso e antes da pandemia, pouco acima do piso salarial do magistério público, tanto nacional, como estadual. Já a remuneração média de todos os diplomados pesquisados, independente da carga horaria (20 ou 40 horas) e do plano de carreira, é de 2,28 salários-mínimos, ou seja, R\$ 2.382,60, muito próximo do piso estadual.

Ao longo da pesquisa, uma inquietação levantada é: Onde estão atuando os concluintes do curso? Como resposta a essa inquietação, foram analisadas a moradia, a ocupação ou função e, se docentes, em que nível de educação o diplomado atuava após o curso e antes da pandemia.

Dessa forma, o gráfico 13 investiga a existência de diplomados desempenhando outras funções ou ocupação.

Gráfico 13 - Distribuição percentual de diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari-Ba, de acordo com ocupação ou função, 2020

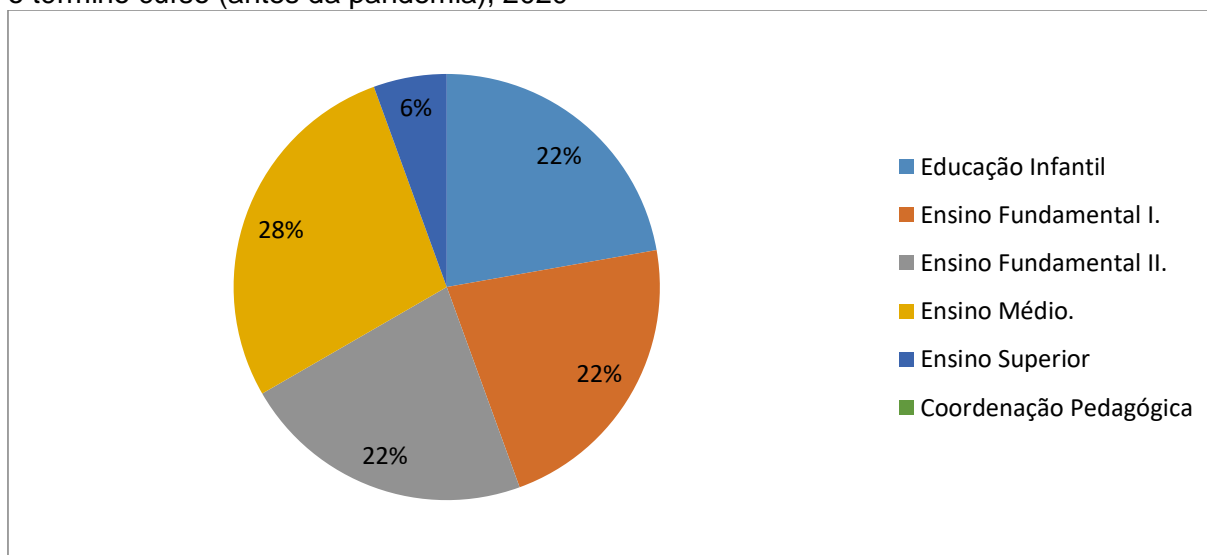


Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Verifica-se, no gráfico 13, a distribuição percentual da ocupação dos diplomados, se permanecem na área de formação educação (docência, administração escolar) ou se migraram para outra área do conhecimento. O maior percentual (72%) dos diplomados encontra-se na ocupação ou função em educação, enquanto 28% encontram-se em outras atividades. Não foi registrado nenhum empresário ou microempresário e não ocupado. Devido ao magistério ter carga horária diferenciada: 20 e 40 horas semanais, nada impede que o diplomado tenha mais de um trabalho, ocupação ou função. Nessa perspectiva, observa-se, na investigação, que grande parte dos diplomados permanecem no município e um número considerado exercem o magistério. Assim sendo, à luz da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973b), a formação de capital humano é heterogênea, pois é parte consumo por trazer satisfação ou realização pessoal e parte dele é produto tanto para o diplomado por possibilitar incremento em rendimentos futuros, quanto para o município, que necessita melhorar o IDEB nas series finais do ensino, onde o magistério é uma pequena parte no processo avaliativo de qualidade. Assim sendo, segundo Sen (2010), as realizações pessoais são influenciadas por oportunidades econômicas, liberdade instrumental, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas.

Conforme observamos nas seções anteriores, o investimento na formação de professores é justificado na esperança de melhorar a qualidade da educação básica. Nesse sentido, analisa-se, no gráfico 14, em que nível da educação básica os diplomados exercem o magistério.

Gráfico 14 - Distribuição percentual de diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari - Ba, de acordo com o nível de educação em que atuavam depois o término curso (antes da pandemia), 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

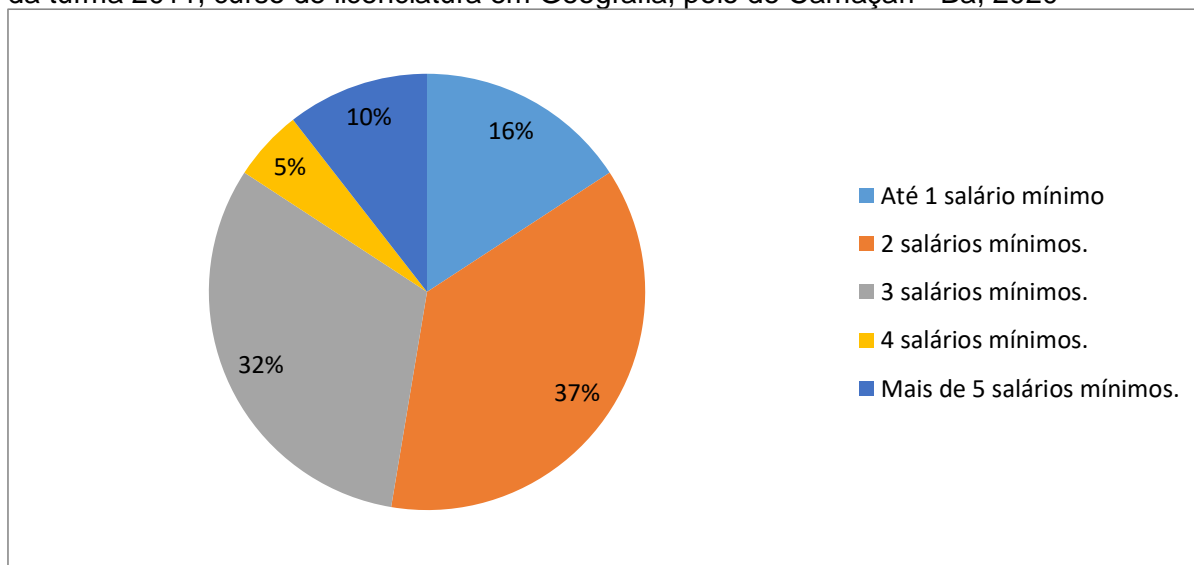
No gráfico 14, a distribuição percentual, em relação ao nível da Educação em que os diplomados se ocupam, segue na seguinte ordem: 5 (28%) Ensino Médio, 4 (22%) Educação Infantil, 4 (22%) Ensino Fundamental I, 4 (22%) Ensino Fundamental II e 1 (6%, menor percentual) no Ensino Superior. Não foram registrados percentuais para Coordenação Pedagógica, embora exista registro de 4 (22,2%) dos diplomados do curso com segunda graduação em pedagogia. Isso leva à constatação que a grande maioria dos diplomados atua no segmento para o qual o curso se destina, que são: o ensino médio e fundamental (72%).

Nessa perspectiva, observa-se um número muito baixo (4) de diplomados atuando no ensino fundamental II, o que impacta diretamente em um dos pilares no desenvolvimento para o município, a educação; considerando-se, segundo dados IBGE (2020), no IDEB de 2017, que a qualidade da educação ofertada no município, no ensino fundamental II (Rede pública), não atingiu a meta esperada pelo MEC para 2022. Dessa forma, segundo Sen (2010), melhor educação básica e serviços de

saúde estão diretamente relacionados ao aumento da qualidade de vida; esses dois fatores também aquilatham o potencial de a pessoa aumentar a renda e assim libertar-se da pobreza medida pela renda.

Com relação ao rendimento familiar, segundo o IBGE (2020), em 2018, as famílias brasileiras tiveram renda média de R\$ 5.426,70. Na Bahia, o rendimento médio das famílias, em 2019, foi de 3.803,08. Observa-se, na pesquisa, que o rendimento médio familiar apontado pelos diplomados é de 2,5 salários-mínimos (R\$ 2.597,50), conforme apresentado no gráfico 15, a seguir.

Gráfico 15 - Distribuição percentual de renda familiar (antes da pandemia), dos diplomados da turma 2011, curso de licenciatura em Geografia, polo de Camaçari - Ba, 2020



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Observa-se maior percentual de renda familiar entre 2 e 3 salários-mínimos, respectivamente 37% e 32%, significativamente abaixo da média brasileira e estadual. Para Sen (2010), o enfoque nas liberdades humanas se contrasta com a visão limitada do crescimento do PIB, aumento de rendas individuais, industrialização, avanços tecno-científicos, porém é muito importante como um meio e fim para o desenvolvimento, posto que visa expandir as liberdades dependentes da disposição social, econômica e dos direitos humanos.

Dessa forma, embora Camaçari - Ba seja um município considerado polo industrial, com IDH-M, em 2010, de 0,694, considerado médio, e taxa de escolarização, em 2010, para a idade de 6 a 14 anos, de 96,7%, existe um descompasso em relação à qualidade da educação. Segundo o IBGE (2020), a

qualidade da educação aferida pelo IDEB, em 2017, é considerada abaixo da média nos anos finais da educação básica na rede pública (IBGE, 2020). Logo, o desenvolvimento econômico deve seguir pareado com o desenvolvimento das liberdades instrumentais (liberdade política, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança), conforme Sen (2010).

A única questão aberta na pesquisa de campo, sobre como o curso agregou valor para a qualificação profissional e o crescimento econômico, foi respondida por todos os pesquisados. Perguntados sobre: De que forma, para você, o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB, agregou valor para a sua qualificação profissional e o crescimento econômico da região? As respostas à questão encontram-se em sua íntegra no Anexo B

Na análise das respostas da questão dos diplomados, 95% têm uma visão de que o curso agregou com qualificação pessoal e profissional e 5% refletem frustração com o que esperava do curso. A maior parte dos 18 respondentes acredita que a formação ofertada pelo curso acrescentou profissionalmente com a inserção no mercado de trabalho, mudança de nível no plano de carreira e salário, maior oportunidade de exercer com serenidade sua condição de agente ativo de mudanças e não como recebedores passivos de benefícios (SEN, 2010). Considerando o espaço na pesquisa para manifestações livres, o respondente número 11 avalia o curso de forma positiva:

A Geografia abriu meus olhos, passei a enxergar espaços e lugares sobre outra perspectiva (sic) e me veio um senso crítico que eu nem sabia que tinha.

Referente ao crescimento econômico, agregou um valor de 33,33% ao meu vencimento. (RESPONDENTE 11, 2020, p. 2).

Já o respondente número 7 teve uma perspectiva frustrada. Ao afirmar o que o curso agregou de valor para a qualificação profissional e o seu crescimento econômico, ele registra ter sido muito abaixo do esperado.

Sobre a perspectiva de rendimento e desenvolvimento enquanto capacidades, Sen (2010) diferencia os sistemas de avaliação de rendimentos e potencialidades das análises tradicionais em três aspectos: a fixação econômica, na predileção da renda e riqueza, em detrimento das vidas humanas e das liberdades subjetivas; o sentido utilitarista na satisfação mental, diferente da frustração criativa e do desagrado construtivo; e a preocupação libertária com procedimentos em *prol* da liberdade. Nesse sentido, para o autor, os três aspectos não têm por objetivo negar que as

carências das potencialidades individuais têm forte relação com a escassez dos rendimentos, fato que ocorre em via de mão dupla: baixos rendimentos trazem conseqüentemente analfabetismo, precarização da saúde, fome e subnutrição; e o oposto, melhor educação e saúde contribuem para rendimentos mais elevados (SEN, 2010). Nessa perspectiva, a análise da questão aberta, da pesquisa de campo, ratifica a tese do autor:

Apesar de ainda não estar lecionando, o curso de Licenciatura em Geografia para mim (sic) proporcionou uma promoção ainda em 2017. Também utilizo diariamente muitos dos conhecimentos adquiridos no curso, seja no trabalho ou ensinando meu filho nas atividades. (RESPONDENTE 14, 2020, p. 2).

Dessa forma, observa-se que o investimento em formação de capital humano, proporcionado pelo curso, reflete não só em crescimento profissional e pessoal dos diplomados, como também para a família, comunidade e município.

De acordo com Schultz (1973b), a educação é uma forma de capital mais durável e serve à pessoa para o resto da vida, em detrimento do capital não humano que tem uma vida produtiva inferior a 40 anos. Comparativamente, significa que um investimento bruto específico acrescenta mais ao estoque de capital humano do que o mesmo investimento em outras formas de capital (SCHULTZ, 1973b).

Compreendendo, no presente estudo, que o desenvolvimento é multifacetado, visto que envolve aspectos socioeconômicos, não só atrelados à maior produtividade, posto que envolva qualidade de vida, observa-se, na pesquisa de campo, que o desenvolvimento é também analisado através de resposta bipolar entre cinco critérios qualitativos, quanto à melhor qualidade de vida e maior longevidade dos diplomados.

A qualidade de vida, preconizada pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS, sob a perspectiva dos indivíduos com relação à vida, à cultura, valores, objetivos, expectativas etc., foi responsável pela elaboração dos instrumentos Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL- GROUP) e, a versão mais simples, o WHOQOL- BREF (FLECK *et al.*, 2000). Do instrumento WHOQOL-BREF, foram retiradas questões específicas, pertinentes ao presente estudo sobre o desenvolvimento, utilizadas na pesquisa de campo sobre a perspectiva da qualidade de vida dos diplomados.

O critério de seleção das questões, descrito nas seções anteriores, seguiu as propostas tipo Likert e a percepção subjetiva dos diplomados em relação à saúde física e psicológica, relações sociais e meio ambiente em que viviam, antes da

pandemia. Antes do curso, os dados não foram coletados em virtude do tempo de mais de cinco anos de conclusão do curso e por se tratar de percepção subjetiva, desta forma, não teríamos fidedignidade das informações.

Na Tabela 5, está demonstrada a percepção dos 18 diplomados com relação à qualidade de vida geral e saúde.

Tabela 5 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, com relação à qualidade de vida geral e saúde, 2020

Aspectos	Critérios					
	Muito ruim	Ruim	Nem ruim, nem boa	Boa	Muito boa	Total
Qualidade de vida			2	15	1	18
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Saúde			3	13	2	18

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Observa-se, na tabela 5, que a maioria dos diplomados 15 (83,3%) consideram a qualidade de vida boa, 1 (5,6%) muito boa e 2 (11,1 %) nem ruim, nem boa. Não foram observadas respostas para muito ruim ou ruim. Com relação a estarem satisfeitos com saúde, verifica-se que 2 (11,1%) se consideram muito satisfeitos, 13 (72,2%), do total de respondentes, se consideram satisfeitos e 3 (16,7%), nem satisfeitos, nem insatisfeitos. Observa-se, na mesma tabela, ausência de graus de insatisfação com relação à saúde. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano promove, segundo Sen (2010), a criação de oportunidades sociais que contribuem diretamente para a expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida. O aumento dos serviços de saúde, educação, seguridade social etc. contribui diretamente para a qualidade da vida e seu florescimento (SEN, 2010).

A avaliação da qualidade de vida, na perspectiva do domínio psicológico, é observada na tabela 6.

Tabela 6 - Análise da avaliação feita pelos diplomados depois do curso (antes da pandemia) da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio psicológico, 2020

Aspectos	Critérios					Total
	Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente	
Aproveitava a vida		1	4	12	1	18
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Satisfação com o trabalho			2	14	2	18

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

A qualidade de vida, na perspectiva do domínio psicológico, trata, dentre outras coisas, sobre sentimentos (positivos ou negativos). Observa-se, neste caso, a percepção dos diplomados sobre o quanto aproveitavam a vida e sobre o nível de satisfação com o trabalho, depois do curso e antes da pandemia. Percebe-se um nível elevado (mais de 70%) dos diplomados que têm sentimentos positivos em relação a aproveitarem a vida. Sobre aproveitarem a vida, 1 (5,6%) considera aproveitar extremamente e 12 (66,7%) bastante, 4 (22,2%) mais ou menos e apenas 1 (5,6%) considera aproveitar muito pouco a vida.

Com relação à satisfação com o trabalho, 2 (11,1%) se consideram muito satisfeitos e o mesmo percentual ocorre para nem satisfeitos, nem insatisfeitos, 14 (77,8%) estão satisfeitos e nenhum registro foi realizado de diplomados insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Nessa perspectiva, observa-se, nos dados da tabela 7, aspectos positivos com relação ao aproveitamento da vida e satisfação com o trabalho. Para Sen (2010), ainda na perspectiva do desenvolvimento, a consciência dos custos pode ajudar a conduzir o desenvolvimento humano por canais que sejam mais produtivos para a qualidade de vida.

A tabela 7 analisa, depois do curso (antes da pandemia), a percepção dos diplomados, após o término do curso (antes da pandemia), com relação à qualidade de vida, na perspectiva de mobilidade ou locomoção, sono ou repouso, atividades da vida cotidiana e capacidade para o trabalho.

Tabela 7 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, depois do curso (antes da pandemia) curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio físico, 2020

Aspectos	Critérios					Total
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	
Sono		1	1	13	3	18
Capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia	1		2	13	2	18
Capacidade para o trabalho	1		1	13	3	18
	Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem boa	Boa	Muito boa	Total
Qualidade de locomoção de sua casa ao trabalho e vice-versa		2	4	3	3	18

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Verifica-se, na tabela 7, o percentual de mais de 80% dos diplomados que se consideram satisfeitos ou muito satisfeitos com relação ao sono. Perguntados sobre a capacidade de trabalho, um número significativo de 16 respondentes (88,9%) se considerou satisfeito ou muito satisfeito. E sobre a capacidade de desempenhar atividades no dia a dia, 15 (83,3%) se consideraram satisfeitos ou muito satisfeitos, 1 (5,6%) respondente se considera nem satisfeito, nem insatisfeito, 1 (5,6%) se percebe insatisfeito com o sono e a capacidade de trabalho. E com relação à satisfação com a capacidade para o trabalho, os percentuais foram: 2 (11,1%) nem satisfeitos, nem insatisfeitos e 1 (5,6%) muito insatisfeito. Sobre a qualidade de locomoção entre a casa e o trabalho e vice-versa, 3 (16,7%) consideram muito boa, 8 (44,4%) consideram boa, 4 (22,2%), nem boa, nem ruim e 3 (16,7%) consideram ruim.

A tabela 7 traz dados relacionados à qualidade de vida, com um alto grau de satisfação dos diplomados, nos quesitos ligados à saúde, satisfação e capacidade para o trabalho, e capacidade para desenvolver suas atividades do dia a dia.

A qualidade de vida, expressa na possibilidade de desempenhar atividades físicas básicas (locomoção, sono, trabalho), faz parte do alargamento das diversas liberdades que se interligam e contribuem no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, para Sen (2010, p. 18) este contexto “é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”.

Os dados da tabela 8 trazem informações sobre a qualidade de vida dos diplomados, na perspectiva do domínio do meio ambiente, considerando aspectos implícitos de: ambiente físico, recursos financeiros, lazer, ambiente no lar, cuidados de saúde, transporte.

Tabela 8 - Análise da avaliação feita pelos diplomados da turma de 2011, curso de Geografia, UNEAD, polo de Camaçari - Ba, na perspectiva do domínio meio ambiente, antes da pandemia 2020

Aspectos/ oportunidade	Critérios					Total
	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente	
Oportunidade de desenvolver atividade de lazer		3	9	6		18
	Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente	
Ambiente físico de trabalho é salubre (clima, barulho, poluição, atrativos)		5	7	6		18
Aspectos	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total
Condições do local onde mora	1	2	4	8	3	18
Acesso aos serviços de saúde	1	9	2	6		18
Meio de transporte	1	5	3	6	3	18

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2020).

Na tabela 8, a qualidade de vida observada, na perspectiva do domínio do meio ambiente, com relação à condição em que vivem, os diplomados apresentam elevado grau de insatisfação (mais de 50%) no acesso aos serviços de saúde. Observa-se, com relação à condição do local onde moram, um número significativo de 11 (61,1%) respondentes que encontram-se satisfeitos e muito satisfeitos. E com relação ao meio de transporte ou mobilidade urbana, 50% dos diplomados avaliaram positivamente. Considerando-se que grande parte da turma é feminina, a esse respeito, para Sen (2010), a condição de agente e voz ativa das mulheres, potencializada pela instrução e pelo emprego, tem um papel importante e pode influenciar nas discussões públicas sobre diversos assuntos e especificamente temas sociais, incluindo taxas de fecundidade aceitáveis e prioridades para o meio ambiente.

Nos questionamentos sobre oportunidades de atividade de lazer e a salubridade do ambiente físico de trabalho (clima, barulho, poluição, atrativos), aspectos importantes para a qualidade de vida, só 6 (33.3%) dos diplomados consideraram positivamente o nível de oportunidades para desenvolverem atividades de lazer. Sobre a salubridade do ambiente físico de trabalho, 5 (27.8%) dos respondentes consideraram muito pouco salubre e 7 (39%) consideraram mais ou menos. Nesse sentido, infere-se que os diplomados do curso tenham carência de oportunidade para desenvolverem atividade de lazer e, no exercício das atividades laborais, encontrem aspectos negativos no ambiente físico de trabalho (clima, barulho, poluição, atrativos).

Nesse sentido, embora o IDH do município (2010) seja 0,698, considerado médio, com avaliação decenal, e trate a qualidade de vida por meio da dimensão saúde utilizando, como indicador, expectativa de vida ao nascer e longevidade. Na pesquisa de campo, 83,3% dos respondentes moram no município e mais de 80% consideram possuir muito boa ou boa qualidade de vida e responderam estar muito satisfeitos ou satisfeitos com a saúde. Entretanto, observa-se, na pesquisa de campo, carência na qualidade de vida, na perspectiva do domínio do meio ambiente, com relação: à condição em que vivem; acesso aos serviços de saúde; oportunidade de lazer; e salubridade do ambiente físico de trabalho.

Assim sendo, o investimento em formação de capital humano no curso reflete não só em crescimento profissional e pessoal dos diplomados, como também possibilitou melhor condição socioeconômica para a família e melhor qualidade na educação ofertada do município.

Dessa forma, a formação ofertada pelo curso se relaciona com o desenvolvimento na medida em que, além de formação de capital humano, promove retorno do investimento em educação e desenvolvimento para o município.

5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O foco desse estudo foi analisar, sob as dimensões da educação e do desenvolvimento regional, de que maneira a formação de capital humano se articula com o desenvolvimento no município de Camaçari. Para responder à inquietação de partida do presente estudo: **Como a formação de capital humano, orientada pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), no curso de Licenciatura em Geografia, influencia o desenvolvimento do município de Camaçari – Ba?** enumeramos de forma sintética os argumentos que sustentam a resposta, com base nos objetivos específico e indicadores do Modelo de Análise.

Do ponto de vista da aproximação da educação com o desenvolvimento do capital humano na região, foram ratificadas, ao longo da investigação, conexões entre as dimensões e indicadores de análise. A construção da resposta para a inquietação foi elaborada com base no Modelo de Análise, estruturada nas dimensões: Educação e Desenvolvimento, e nos indicadores: educação superior, EAD, curso de geografia, crescimento econômico e social, custo, empregabilidade, renda, qualidade de vida e longevidade.

Conforme vimos ao longo dos estudos sobre o indicador educação superior, observamos que a demanda por formação e qualificação profissional foi crescendo à medida em que as concepções teóricas do desenvolvimento mudam. De acordo com o desenho traçado pelas concepções teóricas do desenvolvimento economia, a princípio: metais preciosos, terra, trabalho, capital, bens e serviços (PIB) era a forma de mensurar o desenvolvimento econômico de uma nação. A partir da segunda guerra mundial, o desenvolvimento social e humano começa a ser contemplado como parte significativa do desenvolvimento econômico, trazendo a educação como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento. Schultz (1973a) traz a importância de aquilatar, no pensamento econômico, o investimento em escolaridade, educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração interna e saúde.

Nessa perspectiva, ainda o indicador educação superior, conforme vimos os dados do INEP (2020), do Censo Escolar, na Educação Básica, revela carência de docentes na zona rural e 474.679 dos docentes da zona rural e urbana, que não possuem qualificação específica na área, logo, terreno fértil para a Educação Superior e EAD.

Neste contexto, o projeto institucional, promovido pela UNEB, revela preocupação em interiorizar o ensino superior, inicialmente para a qualificação do magistério, de forma gratuita e presencial, no estado da Bahia; com o tempo, a oferta de cursos gratuitos ultrapassou os muros dos *campi* com a modalidade EAD em regiões longínquas do estado. O pioneirismo da UNEB, na década de 80, em tornar acessível a difusão do conhecimento, fez com que esta contribuísse diretamente para o crescimento das regiões assistidas nos *campi* em 27 territórios de identidade. Considerando que o estado nordestino possui extensão territorial de aproximadamente 564.733 km², maior que alguns países europeus, a exemplo da Alemanha, a difusão do conhecimento em regiões remotas do estado é auspiciosa. E essa expansão visa, em grande medida, contribuir para o desenvolvimento econômico e social dessas diversas regiões.

Com os avanços tecnológicos, a parametrização legal da EAD, iniciada na lei nº 9.394/96, e algumas políticas públicas, a UNEB assume a empreitada, em 2006, de oferta da EAD, através da GEAD, ao firmar convênio com a CAPES, por meio do sistema UAB, para oferta de cursos de graduação, prioritariamente, para a formação inicial de professores, com a meta de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação. Neste compasso, a universidade, ao promover o EAD, por meio do departamento UNEAD, torna acessível o conhecimento, respeitando as diversas culturas nos 27 territórios de identidade, através dos 42 polos estaduais e municipais do Estado da Bahia, ao qualificar profissionais em uma das dimensões mais importantes para o desenvolvimento, que é a educação.

Nesse sentido, em se tratando da modalidade de educação a distância, a empreitada da UNEB se torna desafiadora e pioneira, pois se trata de romper barreiras espaço e tempo com aulas remotas em regiões longínquas do estado. Ao longo do tempo, conforme já foi explicitada, barreiras como: diversidade de comunicação (síncrona e assíncrona) entre os diferentes atores do processo educacional (estudantes, tutor, professor, coordenador), o uso intenso de diferentes tecnologias digitais e o esforço por inclusão digital, a autogestão do conhecimento e do tempo para estudos foram rompidas ao longo deste período.

A singularidade do modelo de EAD da UNEB vem do *know-how* que a universidade tem em ofertar cursos presenciais no interior do estado, voltada à formação docente, e da parceria estabelecida entre as Instituições Públicas de Ensino

Superior (IPES) (gestão acadêmica e de recursos humanos), CAPES (financiamento) e as agências locais (administração, espaço físico e recurso humanos), que percebem e indicam a demanda por formação, de acordo com as necessidades da região, logo, respeitando os territórios de identidade.

Com o crescimento vertiginoso da EAD, em 2008, havia 647 cursos e, em 2017, 2.108 cursos ofertados no país, segundo Sinopse Estatística do INEP (2020), o que representa um crescimento de mais de 225% na oferta de cursos, no país, em quase dez anos. Este modelo pedagógico da UNEAD possibilita acesso ao conhecimento científico e à qualificação a mais de 300 alunos nos 42 polos de oferta de cursos. Segundo a análise de dados, o curso de Licenciatura em Geografia mostrou-se um alento à parcela de mais de 60% dos diplomados do gênero feminino que sofrem, em alguma medida, dificuldade em mobilidade física de deslocamento para frequentar as aulas, quando o município é desprovido de oferta de ensino superior, ao passo que também necessitam conciliar demanda familiar, filhos e trabalho. Para esta parcela significativa de diplomados, a formação de capital humano não é simplesmente produto para melhorar o bem-estar, mas, em se tratando de um curso de Licenciatura em Geografia, que traz o viés do conhecimento com senso crítico sobre geopolítica e geoeconomia, é terreno fértil para oferecer condições das diplomadas serem agentes ativas, promotoras de mudanças, bem-estar e possíveis transformações sociais na família, comunidade e município.

Ainda na perspectiva da Educação, conforme vimos nas seções, embora Camaçari - Ba seja um município considerado polo industrial e, de acordo com IDH-M (2010), tenha obtido o índice de 0,694, considerado médio e taxa de escolarização, segundo o IDEB (2017), em 2010, para a idade de 6 a 14 anos, de 96,7%, existe um descompasso em relação à qualidade da educação. De acordo com o IBGE (2020), a qualidade da educação aferida nos anos finais da educação básica, na rede pública do município, está longe de atingir a meta de 6,0, para 2022. Ainda segundo a mesma fonte, em 2017, a qualidade da educação, nos anos finais da educação básica, Camaçari - Ba alcançou o índice de qualidade da educação básica de 3,9 e, em 2019, avançou um pouco para 4,2. Mas, as metas para o município eram 4,1 e 4,3 respectivamente para o IDEB de 2017 e 2019 (IBGE, 2020).

Os dados do IBGE (2020) revelaram que, em 2018, o município possuía 37.341 alunos matriculados no ensino fundamental para 1.784 professores e 13.659 alunos matriculados no ensino médio para 563 professores. Logo, de forma gradativa, o

volume de matrículas do ensino fundamental para o ensino médio e a demanda crescente por docentes corroboram com a necessidade de crescimento da formação e qualificação docente no município.

A dimensão desenvolvimento e o objetivo específico: conhecer a modalidade e dinâmica da EAD em especial UAB, através de referencial teórico, dados e informações, para relacionar em que medida a formação de professores em geografia contribui para o desenvolvimento no município de Camaçari – Ba, foi arrolado ao longo da pesquisa, na segunda seção, sobre análise de dados. Especificamente, a análise de dados nos revelou que mais de 80% dos diplomados permaneceram no município ao término do curso, mais de 70% dos diplomados têm como área de formação a educação e estão atuando no ensino médio e fundamental, em Camaçari.

Neste diapasão, a formação de professores em geografia contribui para o desenvolvimento no município, na medida em que existe retorno dos investimentos em educação para o município, no momento em que se amplia o número de ofertas de vagas nos cursos da UNEB, a demanda de trabalhadores qualificados e, em se tratando de um curso de licenciatura, por potencialmente melhorar a qualidade da Educação Básica e o capital humano da região.

Assim sendo, o que foi observado, na coleta de dados com a turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia, coaduna com a pesquisa bibliográfica na perspectiva da teoria de capital humano, a EAD e o desenvolvimento, levando à conclusão de que a formação docente vai para além de suprir uma demanda de mão obra qualificada. Especificamente, a formação é focada para melhorar o índice de qualidade de ensino na educação básica, embora exista diferença no volume de investimento para os níveis da educação no país.

Segundo dados documentais IBGE (2020), a diferença do quantitativo de investimento do PIB *per capita*, no município, entre os níveis de ensino, revela maior investimento no ensino superior; tal manobra econômica demonstra a necessidade em formar mão de obra qualificada para os setores primário, secundário e terciário da economia. Embora, no IDH-M (2010), não constem informações sobre mensurar investimento ou manobras para potencializar o ensino superior, enquanto fator de desenvolvimento, uma parcela significativa do PIB nacional, mais que o dobro de todo investimento feito em todos os níveis da educação básica, segue na direção do ensino superior. Sobre o ensino superior, resgatamos as considerações de Schultz (1973a), indicando que o valor de cada tipo de capital humano depende do valor dos serviços

que presta e não de seus custos originais, embora exista obsolescência, fruto das mudanças na procura de altas capacitações técnicas.

Ainda na dimensão desenvolvimento, a investigação foi contemplada, em certa medida, na pesquisa de campo, na resposta à inquietação sobre: De que forma, para você, o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB, agregou valor para a sua qualificação profissional e o crescimento econômico da região? Na análise das respostas da manifestação livre, na pesquisa de campo, 95% dos 18 diplomados afirmaram que o curso agregou para a sua qualificação pessoal e profissional com inserção no mercado de trabalho, mudança de nível no plano de carreira e salário e 1 diplomado (5%) se sentiu frustrado com o curso. Dentre os relatos feitos na manifestação livres, da pesquisa de campo, o respondente número 11 reflete, de forma robusta, a percepção da formação de capital humano como potencial para o desenvolvimento:

A Geografia abriu meus olhos, passei a enxergar espaços e lugares sobre outra perspectiva (sic) e me veio um senso crítico que eu nem sabia que tinha.

Referente ao crescimento econômico, agregou um valor de 33,33% ao meu vencimento. (RESPONDENTE 14, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, as informações que deram corpo à investigação, adicionadas às respostas dos diplomados na coleta de dados, revelam a formação destinada a ganhos individuais, à qualificação como caminho para possível promoção pessoal, profissional e financeira. Nesta direção, observou-se, nos dados coletados da investigação com os diplomados da turma de 2011, do curso de licenciatura em Geografia, UNEAD-UNEB, a promoção do desenvolvimento do município, com impactos positivos sob a ótica dos indicadores tabulados no Modelo de Análise: crescimento educacional, crescimento socioeconômico, aumento da empregabilidade, da renda, da qualidade de vida e da longevidade.

Aproximada à discussão sobre o contexto socioeconômico, observa-se imbricamento de possíveis e significativas contribuições com a empregabilidade, renda, qualidade de vida, longevidade e formação de capital humano dos diplomados, por meio da EAD, no município de Camaçari - Ba. Na análise de dados, do curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD, percebe-se que, quase dez anos após o início da graduação, antes da pandemia, o número de diplomados, que têm como fonte de renda o seu trabalho, subiu de 14 (77,7%) para 17 (94,4%), o que evidencia uma evolução em relação à sua independência econômica. Schultz (1973a) advoga a

importância do planejamento e financiamento da educação, pois, segundo ele, embora parte do capital humano seja refletido no consumo e satisfação pessoal, outra parte promove a geração de riqueza, por possibilitar a promoção de futuros rendimentos.

Considerações quanto à empregabilidade, vistas ao longo das seções, apontaram que é uma questão relacionada a políticas públicas, desenvolvimento humano e investimento em capital humano. A pesquisa documental apontou que no município existe demanda por docentes qualificados e, nos dados analisados, mais de 60% dos diplomados informaram que trabalharam durante a graduação. No cenário atual, mais de 70% dos diplomados informaram que tem como ocupação ou função a educação e mais de 90% desenvolvem atividades laborais. A educação se relaciona com a formação de capital humano no momento em que possibilita impacto socioeconômico e cultural, com a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Sen (2010) advoga a educação como um dos pilares para o desenvolvimento, pois, além de formação qualificada para o mercado de trabalho, ela, a educação, é um direito adquirido e é também vista como liberdade, que pode favorecer a mudança social, além de ajudar a aumentar o progresso econômico.

Considerando o indicador rendimento, visto na pesquisa documental, observou-se que alguns fatores, amparados legalmente, podem influenciar a variação salarial do magistério, a exemplo do tempo de serviço, o cargo ocupado pelo diplomado na instituição de ensino, o nível em que o diplomado atua na Educação Básica, o tipo de ente federativo da instituição de ensino e se o diplomado tem vínculo efetivo ou não com mais de uma instituição pública (municipal, estadual ou federal) e privada. Ainda segundo a pesquisa, o piso salarial mínimo, do magistério público, no início de carreira, em 2019, ancorado pela lei nº 11.738/2008, na educação básica (ensino fundamental e médio), com jornada de 40 horas semanais, foi de R\$ 2.557,74. E, de acordo com a lei estadual nº 14.039/2018, no piso base, considerando os mesmos padrões nacionais, o salário foi de R\$ 2.446,66, logo, uma diferença de R\$110,78 em relação ao piso mínimo nacional.

A análise de dados revelou que o rendimento médio dos diplomados é de 2,6 salários-mínimos. Ou seja, considerando o salário-mínimo nacional, em 2020, de R\$ 1.045,00, o valor do rendimento informado pelos diplomados é de R\$ 2.717,00, ao terminar o curso e antes da pandemia. Comparativamente, nos dados analisados sobre rendimento, observou-se que houve significativo crescimento de diplomados

após o curso e antes da pandemia com acréscimo de rendimento de 38,9%. Ou seja, em 2011, só 3 diplomados, antes de iniciar o curso, tinham rendimento de três salários-mínimos, mas, após ter concluído o curso, o quantitativo passou para 7 pessoas. Não foi observado, nos dados analisados, nenhum diplomado que tenha obtido rendimento de mais de quatro salários-mínimos antes do ingresso ao curso. Mas, após o curso e antes da pandemia, temos o percentual de 5,6% de diplomados com rendimento acima de quatro salários-mínimos.

Vale salientar que a presente pesquisa foi realizada em um momento de pandemia do novo corona vírus (Covid 19), onde o mundo viveu e vive momentos de isolamento social. Este fato repercutiu na coleta de dados, na medida em que não foi possível o encontro presencial com os respondentes para mitigar eventuais dúvidas. Entretanto, este evento trouxe à luz a importância da EAD, uma vez que as atividades acadêmicas e profissionais passaram a ser desenvolvidas, em grande parte, por meio do uso das tecnologias digitais. Assim sendo, a EAD se torna hegemônica no cenário atual, contribuindo de forma significativa para a formação de capital humano, o que torna o presente estudo celeiro para outras pesquisas.

Neste sentido, conclui-se que grande parcela dos diplomados, após mais de cinco anos de graduados, permanece no município, atua como docente, galgando acréscimo de renda e empregabilidade. Embora a renda média dos diplomados docentes seja um pouco maior que a estabelecida nacionalmente no piso mínimo salarial docente, observa-se que o município goza de privilegiado PIB e PIB *per capita*. Ainda assim, os dados revelam que uma pequena parcela dos diplomados continua no processo de requalificação, com atividades de extensão universitária, o que demonstra potencial para contribuir significativamente na dinâmica socioeconômica, tratada na literatura fundante, como lastro do desenvolvimento.

Na análise da educação na perspectiva do desenvolvimento, na dimensão saúde (qualidade de vida e longevidade), foram observados três domínios: físico, psicológico e meio ambiente, no município, percebe-se que a maioria dos diplomados são docentes da educação básica. Sobre este assunto, antes da pandemia, sabendo-se que a grande maioria dos diplomados residem no município e avaliaram de forma positiva os domínios psicológicos e físicos no que se refere a: aproveitarem a vida e satisfação com o trabalho; sono; capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia; e qualidade de locomoção de sua casa ao trabalho e vice-versa. Já a avaliação feita com relação ao domínio meio ambiente, boa parcela de diplomados

revelaram um certo grau de insatisfação para questões relacionadas a: oportunidade de desenvolver atividade de lazer; ambiente físico de trabalho é salubre (clima, barulho, poluição, atrativos); condições do local onde mora; acesso aos serviços de saúde; e meio de transporte.

Na análise feita ao longo desta investigação sobre a formação de capital humano, orientada pela UNEAD, na turma de 2011, do curso de Licenciatura em Geografia, e como esta influência o desenvolvimento do município de Camaçari - Ba, confirmou-se o que trata a Teoria do Capital humano, que reconhece a educação como parte significativa da economia, capaz de potencializar aspectos econômicos do desenvolvimento. Mas, também foram observados aspectos sociais, como elementos estruturais do desenvolvimento na amplitude do pertencimento e empoderamento, que o conhecimento e a EAD podem trazer.

Esse trabalho possibilitou demonstrar que a formação EAD ofertada aos diplomados propiciou um crescimento em termos de qualificação, melhoria de sua inserção no mercado e aumento de sua renda, o que contribui para a formação do capital humano na região. Entretanto, abre-se uma perspectiva de aprofundamento na determinação de novos indicadores quantificáveis, através da análise de empregabilidade não apenas na atuação docente, mas também em outras áreas profissionais em se tratando de um curso de Geografia.

Mister se faz outros estudos em nível acadêmico, sobre às demandas da EAD, especificamente, nos diferentes formatos de cursos: cursos massivos *on-line* (MOOCs), cursos semipresenciais (encontros no polo), cursos a distância e cursos abertos *on-line* e seus impactos no desenvolvimento. A EAD opera além da graduação em licenciatura, no bacharelado, em cursos técnicos e de extensão, neste diapasão uma investigação científica sobre o desenvolvimento encontra terreno fértil. Nessa perspectiva, essas proposições são justificadas em virtude do crescimento da EAD, as especificidades de cada curso, a qualidade de oferta dos cursos, a qualidade do capital humano formado, desenvolvimento para as liberdades, as liberdades sociais trazidas por Amartya Sen (2010).

Este estudo é recomendado em virtude de se tratar de um tema relevante na contemporaneidade, muito utilizado neste momento de pandemia, onde o diferencial na formação de capital humano é a educação de qualidade, capaz de se constituir em produto para melhorar o bem-estar, mas também em consumo capaz de igualar a liberdade de escolhas e assimetrias sociais em prol do progresso social.

REFERÊNCIAS

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. [Portal]. Disponível em: www.2.abed.org.br. Acesso em: 10 jul. 2019.

BANCO MUNDIAL. [Portal]. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/BR?locale=pt> Acesso em: 10 jul. 2019.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de. **A tensão entre o público e o privado na educação superior brasileira**. 2003. Tese. (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação da Distância**. 5. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 21 maio 2019.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 13 out. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revogada pela lei nº 9.394/96, exceto os artigos 6º a 9º. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 5.540, 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Revogado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.camara.leg.br/editora>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos**. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. INEP/DEED. **Censo da educação superior: notas estatísticas 2017**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação INEP/DEED. **Panorama da Educação: *Education at a Glance*** 2018. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.738/2008. Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Estabelece o piso salarial profissional para o magistério público na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.494, de 10 de fev. de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 1998.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). Censo do ensino superior, Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 - 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962. Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. Vide Lei nº 9.472, de 1997) (Vide Decreto nº 3.965, de 2001) (Vide Decreto de 16.12 2014), **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4117.htm Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007. Dispõe sobre a Administração Tributária Federal; altera as algumas leis e revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.910, de 15 de julho de 2004, 11.098, de 13 de janeiro de 2005, e 9.317, de 5 de dezembro de 1996; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11457.htm. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - /SASE. **Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. Brasília: MEC/SASE, 2016. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 2014. Brasília, DF, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 2.011 a 2010. Brasília, DF, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 10.172. Brasília, DF, 2001.

CORRÊA, Juliane. (org.). **Educação a distância**: orientações metodológicas. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, J. **Educação em tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XIX. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FIALHO, Sergio Hage; BARROS, Manoel Joaquim Fernandes; RANGEL, Marcia Tereza Rebouças. Desafios da regulação da EAD no ensino superior no Brasil: estrutura, diálogo e autonomia institucional. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 20, p. 110-125, jan./dez. 2019 DOI: 10.21714/2178-8030gep.v.20.5706.

FLECK, Marcelo P. A. et. al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação de qualidade de vida – WHOQOL – bref. **Revista de Saúde Pública**, abr. 2000.

FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. [Portal]. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Home> Acesso em: 14 fev. 2020.

FNDE - FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO. [Portal]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> Acesso em: 14 fev. 2020.

FNDE - FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO. **Tabela de evolução do PSPN** Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf Acesso em: 14 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6. ed. [S./]: Editorial Presença, v. 11. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, nov./dez. 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mouro Salles, **Dicionário Houaiss da língua Portuguesa** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama da cidade de Camaçari-Ba segundo o Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 23 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama da cidade de Camaçari-Ba segundo o Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 23 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do estado da Bahia segundo o Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>. Acesso em: 23 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [Portal]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 23 fev. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. [Portal]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 14 fev. 2020.

INSS - INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. [Portal]. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br> Acesso em: 23 fev. 2020.

LITTO, Frederic M. ; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2007.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção de professores).

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2007.

MANDELLI, Aline Souza. **Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)**. 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis (SC), 2014.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Editora Ceangage Learning, 2011.

MONTERIO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v.2, n.1, p. 40-56, 2016.

NUNES, A. A. Prefácio. *In*: BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 11-14. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-01.pdf> Acesso em: 12 jul. 2020.

OCDE. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, George W. de Bessa; JACINSKI, Lucas. **Desenvolvimento de um questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms**. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. [Portal]. Disponível em: <https://brasil.un.org> Acesso em: 14 fev. 2020.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: Ipea, FJP, 2013. 96 p.

PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital: educações**. 95-118 © 2011. Minho: CIEd - Universidade do Minho, 2011.

QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. Docência na Educação a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 315-332, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p315/pdf_29. Acesso em: 12 jun. 2019.

SAMPAIO, Carlos Alberto Reis. Agora, Região Metropolitana acerta as divisas entre municípios. **Jornal expresso**, dez. 2014. Disponível em: <https://jornaloexpresso.wordpress.com/2014/12/01/agora-regiao-metropolitana-acerta-as-divisas-entre-municipios>. Acesso em: 21 set. 2020.

SANTOS, Francine Mendes *et al.* **Projeto do curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, para fins de reconhecimento UNEAD/UNEB**. Salvador-BA: UNEB, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHINDLER JUNIOR, Adelmo Fernando Ribeiro. **O capital humano e a educação a distância: a experiência da Universidade Aberta do Brasil no município de Camaçari, Bahia**. 2016. 158 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano). Universidade Salvador UNIFACS, Salvador, 2016.

SCHULTZ, Theodore W. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Tradução Élcio Gomes de Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 1987.

_____. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

_____. **O capital humano: o econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SINPRO - SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES NO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: http://www.sinpro-ba.org.br/novo/?page_id=4. Acesso em: 23 mar. 2019.

SOUSA, Itamar Silva de. **A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-Parfor/UNEB: realidade, tensões e contradições**. Feira de Santana – BA: UNEB, 2014.

SOUZA, José Gileá de. **Desenvolvimento: como compreender e mensurar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

STAKE, Robert E. **Arte da investigação com estudo de caso**. 2. ed. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbknian, 1995.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), 2000.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Boletim Informativo Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD)**. 1. ed. Disponível em: <http://unead.uneb.br/wp-content/uploads/2019/11/Boletim-01.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. **Anuário Estatístico: 2012- Base 2011**. Salvador: EDUNEB, 2012.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário em Dados: 2015 - Base 2014**. Salvador: EDUNEB, 2015.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário em Dados: 2016 - Base 2015**. Salvador: EDUNEB, 2016.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário em Dados: 2017 - Base 2016**. Salvador, Bahia, 2017.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário em Dados: 2018 - Base 2017**. Salvador, Bahia, EDUNEB 2018. 210 p.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário em Dados: 2019 - Base 2018**. Salvador, Bahia, EDUNEB 2016. 125 p.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. [Portal]. Disponível em: <https://portal.uneb.br/> Acesso em: 14 fev. 2020.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia, Modalidade EAD, para fins de reconhecimento**. UNEAD- Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Salvador, Bahia, 2015.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **SAGRES - Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior**. Salvador, 2018.

VIEIRA, Henrique Corrêa; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JUNIOR, Vitor Francisco. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. *In: SEMEAD - SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO*, 13., 2010. **Anais [...]** Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

WITKOWOSKI, Beatriz Maria; DUARTE, Cristiane; GALLINA, Daniela Antonieta. O capital humano e o desenvolvimento econômico. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v6n17p55-65>. Acesso em: 22 jul. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DA UNEAD, NO POLO DE CAMAÇARI - BA, CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, TURMA 2011

TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar do questionário, que enquadra-se numa investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, pela Universidade Salvador (UNIFACS). Os participantes do estudo são todos os egressos do curso de Licenciatura em Geografia, **turma 2011**, da UNEAD, do polo de Camaçari - Ba.

Não é necessária a sua identificação, portanto, será mantido o anonimato do respondente.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do questionário, apenas para fins acadêmicos, no caso, a dissertação, produção de artigos técnicos e científicos.

Este questionário tem duração em média de 5 (cinco) minutos para ser respondido.

As questões investigativas não incitam respostas certas ou erradas, mas a compreensão e possibilidades dos fatos investigados. Nesta perspectiva, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Em caso de dúvida, pode entrar em contato (71) 99300-9211 (*WhatsApp*) e por e-mail agda.ead@gmail.com.

Desde já, pela colaboração, agradecemos.

BLOCO 1.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.

Assinale a alternativa

1. Gênero:

- a) Masculino.
- b) Feminino.

c) Outros

2. Onde Mora (Estado/município):

3. Idade:

- a) 25 até 29 anos
- b) 30 a 39 anos
- c) 40 a 49 anos
- d) 50 anos ou mais
- e) Não declarado

BLOCO 2

CURSO (EDUCAÇÃO)

4. Qual o ano de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB?

- a) 2014
- b) 2015
- c) 2016
- d) 2017
- e) 2018
- f) 2019
- g) Não conclui

5. Você possui outra graduação? Em que área?

- a) Não possuo outra graduação
- b) Bacharelado (Direito, Economia, Serviço Social, Administração, Engenharia, Gastronomia, Turismo, Hotelaria e outros)
- c) Licenciatura (História, Matemática, Física, Química, Inglês, Espanhol, Língua Portuguesa e outras).
- d) Bacharelado e licenciatura (Biologia, Educação Física, Música e outros)
- e) Pedagogia (Habilitação para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, Educação de jovens e adultos e administração escolar).
- f) Curso tecnológico.
- g) Outros.

6. Qual o nível de sua pós-graduação?

- a) Não possuo pós-graduação

- b) Especialização.
- c) Especialização em andamento.
- d) Mestrado.
- e) Mestrado em andamento.
- f) Doutorado.
- g) Doutorado em andamento.

7. Por qual motivo você escolheu fazer um curso superior a distância de Licenciatura em Geografia?

- a) Ausência do mesmo curso na modalidade presencial.
- b) Menor frequência de encontros presenciais.
- c) Por achar o curso de Geografia mais atrativo no mercado de trabalho na região.
- d) Por já trabalhar como docente e necessitar do título.
- e) Por achar EAD mais fácil.
- f) Outros

8. Como você avalia a sua formação a partir do curso EAD em Licenciatura em Geografia oferecido pela UNEAD-UNEB?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssimo

BLOCO 3

PROFISSIONAL (Desenvolvimento)

9. Qual era sua fonte de renda antes de ingressar no curso de Licenciatura em Geografia da UNEAD-UNEB?

- a) Meus pais.
- b) Outros familiares (marido, esposa, irmão etc.).
- c) Eu próprio, através de trabalho.
- d) Bolsa de instituição pública.
- e) Outros.

10. Você trabalhou durante a graduação no curso de Licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB?

- a) Trabalhei ao longo de toda a graduação.

- b) Trabalhei parcialmente durante a graduação.
- c) Não trabalhei durante minha graduação.
- d) Fui bolsista de instituição pública.

11. Qual sua fonte de renda ANTES DA PANDEMIA?

- a) Meus pais.
- b) Outros familiares (marido, esposa, irmão etc.).
- c) Eu próprio, através de trabalho.
- d) Outros.

12. Qual a sua renda antes de iniciar o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB?

- a) Não tinha rendimento.
- b) Até 1 salário-mínimo.
- c) 2 salários-mínimos.
- d) 3 salários-mínimos.
- e) Mais de 4 salários-mínimos.

13. Qual a sua renda ANTES DA PANDEMIA?

- a) Não tinha rendimento.
- b) Até 1 salário-mínimo.
- c) 2 salários-mínimos.
- d) 3 salários-mínimos.
- e) Mais de 4 salários-mínimos.

14. Você é aposentado?

- a) Sim.
- b) Não.

15. Sua ocupação ou função ANTES DA PANDEMIA estava relacionada a:

- a) Carreira Militar, Saúde.
- b) Educação (docência, administração escolar).
- c) Empresário ou microempresário.
- d) Empregado na construção civil, comércio, entre outros.
- e) Não trabalhava

16. Caso a resposta anterior seja Educação, em que nível da Educação você atuava ANTES DA PANDEMIA?

- a) Educação Infantil.
- b) Ensino Fundamental I.
- c) Ensino Fundamental II.
- d) Ensino Médio.
- e) Ensino Superior.
- f) Coordenação Pedagógica.

17. Qual a sua jornada de trabalho semanal ANTES DA PANDEMIA?

- a) Professor horista.
- b) 20 horas.
- c) 40 horas.
- d) 45 horas ou mais.
- e) Não trabalhava.

18. Qual a renda familiar ANTES DA PANDEMIA?

- a) Até 1 salário-mínimo.
- b) 2 salários-mínimos.
- c) 3 salários-mínimos.
- d) 4 salários-mínimos.
- e) Mais de 5 salários-mínimos.

19. De que forma, para você, o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB, agregou valor para a sua qualificação profissional e seu crescimento econômico?

20. Como você avaliaria sua qualidade de vida ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito ruim.
- b) Ruim.
- c) Nem ruim nem boa.
- d) Boa.
- e) Muito boa.

21. Quão satisfeito você estava com a sua saúde ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.

- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

22. O quanto você aproveitava a vida ANTES DA PANDEMIA?

- a) Nada.
- b) Muito pouco.
- c) Mais ou menos.
- d) Bastante.
- e) Extremamente.

23. Quão saudável era o seu ambiente físico de trabalho (clima, barulho, poluição, atrativos) ANTES DA PANDEMIA?

- a) Nada.
- b) Muito pouco.
- c) Mais ou menos.
- d) Bastante.
- e) Extremamente.

24. Em que medida você tinha oportunidades de atividade de lazer ANTES DA PANDEMIA?

- a) Nada.
- b) Muito pouco.
- c) Médio.
- d) Muito.
- e) Completamente.

25. Como era a qualidade de locomoção de sua casa ao trabalho e vice-versa ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito ruim
- b) Ruim
- c) Nem ruim nem boa
- d) Boa.
- e) Muito boa.

26. Quão satisfeito você estava com o seu sono ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

27. Quão satisfeito você estava com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

28. Quão satisfeito você estava com sua capacidade para o trabalho ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

29. Quão satisfeito você estava com as condições do local onde mora ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

30. Quão satisfeito você estava com o seu acesso aos serviços de saúde ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.

- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

31. Quão satisfeito você estava com o seu meio de transporte ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

32. Quão satisfeito você estava com o seu trabalho ANTES DA PANDEMIA?

- a) Muito insatisfeito.
- b) Insatisfeito.
- c) Nem satisfeito nem insatisfeito.
- d) Satisfeito.
- e) Muito satisfeito.

() Autorizo o uso dos dados do questionário, apenas para fins acadêmicos, no caso, a dissertação, produção de artigos técnicos e científicos.

ANEXO B – RESPOSTAS À QUESTÃO ABERTA DO QUESTIONÁRIO**ALUNOS DA UNEB/UNEAD, NO POLO DE CAMAÇARI - BA, CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, TURMA 2011**

QUESTÃO 19: De que forma, para você, o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela UNEAD-UNEB, agregou valor para a sua qualificação profissional e o crescimento econômico da região?

Respondente 1:

Hoje ganho o dobro do salário, além de trabalhar no que amo.

Respondente 2:

De maneira decisiva para abrir novos horizontes no campo educacional

Respondente 3:

Oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento da docência.

Respondente 4:

Mudança de nível

Respondente 5:

De firma q hj (sic) tenho um trabalho oriundo do curso

Respondente 6:

Mudou completamente minha perspectiva (sic) de vida!

Respondente 7:

Muito abaixo do esperado

Respondente 8:

Conhecimento.

Respondente 9:

Comecei a observar as aulas dos profissionais da educação com formação em outras áreas (sic) desenvolvendo aulas de geografia. Totalmente diferente do que foi nos passados.

Respondente 10:

Em currículo mais qualificado e amplo

Respondente 11:

A Geografia abriu meus olhos, passei a enxergar espaços e lugares sobre outra perspectiva e me veio um senso crítico que eu nem sabia que tinha. (sic)

Respondente 12:

De forma gradativa quanto a qualificação pessoal e profissional

Respondente 13:

Me dando oportunidade de um trabalho melhor, me colocando em patamar mais alto tanto financeiro qto (sic) no conhecimento.

Respondente 14:

Apesar de ainda não está lecionando, o curso de Licenciatura em Geografia mim proporcionou uma promoção ainda em 2017. Também utilizo diariamente muitos dos conhecimentos adquiridos no curso seja no trabalho ou ensinando meu filho nas atividades.

Respondente 15:

No estímulo aperfeiçoamento, ou seja, progressão horizontal na minha carreira.

Respondente 16:

Mudança de nível.

Respondente 17:

Voltei ao mercado de trabalho

Respondente 18:

Mudança de nível.