

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA

Dandara Bispo Pimenta

**ESTUDO SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belo Horizonte

2013

Dandara Bispo Pimenta

**ESTUDO SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Gestão Pública da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Ernesto Friedrich de Lima Amaral

Belo Horizonte

2013

Dandara Bispo Pimenta

**ESTUDO SOBRE O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PAÍS:
Concepção, abrangência e evolução temporal**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Gestão Pública da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Ernesto Friedrich de Lima Amaral

Departamento de Ciência Política
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Jorge Alexandre Barbosa Neves
Departamento de Sociologia e Antropologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 03 de julho de 2013

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por possibilitar mais essa vitória,

Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado,

Ao meu noivo, Mozão, pelo constante apoio e amor,

Ao meu irmão, Markim, por acompanhar minha trajetória,

Ao meu orientador por me ensinar o que é dedicação,

Aos meus familiares, amigos, cabeçudas, colegas e mestres.

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho consiste em apresentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil” (UAB), criado em 2006, para investigar como a problemática da formação dos professores da rede básica de ensino pode ser superada através da educação a distância de qualidade. A justificativa se deve por reconhecer a UAB como uma forma de melhoria na qualificação dos professores e, conseqüentemente, para o ensino básico público brasileiro. O problema a ser investigado é verificar se nos períodos de 2003, 2005 e 2011, a formação superior dos professores da rede básica pública aumentou. O objetivo é mostrar como a UAB pode ajudar na realidade da formação universitária dos professores, por conta da sua estrutura que está a cada dia crescendo no país. A metodologia adotada será uma revisão bibliográfica normativa e um levantamento de dados agregados sobre a UAB, além de pesquisas sobre os bancos de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para verificar as informações referentes à formação dos professores do ensino básico. Pelos dados pesquisados, podemos perceber que a UAB vem crescendo consideravelmente em número de parcerias, polos de apoio presencial, alunos e vagas ofertadas. Com relação aos bancos de dados do SAEB podemos observar um aumento na formação superior dos professores, mas não podemos atribuir esse aumento à UAB. Pelas limitações do nosso estudo, não é permitida essa afirmação, mas somente o diagnóstico ou tendência geral da evolução da formação. Outro dado relevante é o envolvimento dos professores em atividades de formação continuada, promovendo melhoras na qualificação dos professores da rede básica de ensino e contribuindo para as práticas pedagógicas dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professores. Educação básica. Educação superior. Ensino público.

ABSTRACT

This analysis introduces the Open University System of Brazil (UAB), created in 2006, as a distance-learning opportunity to teachers of elementary schools. UAB is viewed as an opportunity to better qualify teachers and, consequently, improve the Brazilian public elementary education. The study investigates whether the proportion of teachers of elementary schools with college education increased in the period of 2003, 2005, and 2011. The aim is to show how UAB can improve the levels of teachers with college education, because its structure has been growing in the country. A literature review about the topic is performed, and aggregated data about UAB are analyzed. Moreover, data from System of Evaluation of Elementary Education (“Sistema de Avaliação da Educação Básica” – SAEB) is investigated, in order to verify the levels of training of elementary school teachers. Results suggest that UAB has been growing considerably in numbers of partnerships, physical classrooms, students and job offers. SAEB data indicate an increase in the education of teachers. However, we cannot attribute this increase to UAB. The limitation of our study is that we do not have data to indicate the impact of UAB on the increase of college education of teachers. We can only provide a general diagnosis of the evolution of college training. Another relevant finding is the involvement of teachers in continuing education activities. This trend improves training of teachers in the basic education, as well as improves teaching practices within the classroom.

Keywords: Open University System of Brazil (UAB). Teachers. Elementary education. College education. Public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dinâmica entre polos de apoio presencial e Instituições de Ensino Superior	11
Figura 2. Número de professores da Educação Básica por escolaridade, 2010.....	27
Figura 3. Número de professores da Educação Básica por escolaridade, 2011	27

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Instituições parceiras da UAB, 2013.....	20
Tabela 2. Modalidades de cursos da UAB, 2013	21
Tabela 3. Vagas e Alunos da UAB,- 2013	23
Tabela 4. Polos de apoio presencial da UAB, 2013.....	25
Tabela 5. Distribuição percentual dos professores por categorias de variáveis de interesses – SAEB, 2003, 2005 e 2011	36
Tabela 6. Média da escolaridade superior por categorias de variáveis de interesse – SAEB, 2003, 2005 e 2011	39
Tabela 7. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011	42
Tabela 8. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável de tempo trabalhado na escola pesquisa, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011.....	45
Tabela 9. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável de tempo lecionado, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011.....	48
Tabela 10. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável ano, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011	50

LISTA DE SIGLAS

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

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológicas

DED - Diretoria de Educação a Distância

EAD - Educação a distância

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SISREL - Sistema de extração dinâmica de dados

SPSS - Predictive Analytics Software

STATA - Data Analysis and Statistical Software

TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): O SEU NASCIMENTO COM O DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.....	4
3. A ABRANGÊNCIA DA UAB NO BRASIL: SUAS PARCERIAS, CURSOS, ALUNOS, POLOS DE APOIO PRESENCIAL E COLABORADOSRES	19
4. UM ESTUDO DA REALIDADE: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM 2003, 2005 E 2011 PELO SAEB	28
4.1. Dados e metodologia.....	29
4.2. Resultados	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
6. REFERÊNCIAS.....	56

1. INTRODUÇÃO

Muito se fala de que o ensino básico público brasileiro sofre com as questões relacionadas à qualidade da educação básica. Uma das causas que podem ser apontadas para essa má qualidade, é o olhar direcionado para aqueles que formam nossas crianças e adolescentes: os professores. Será que os professores que atuam na nossa educação básica têm a qualificação adequada para transmitir seus conhecimentos, de maneira a contribuir não somente para a educação brasileira, mas para o crescimento humano, social e cultural de cada aluno? Pensando nisso, o governo federal tem tomado a frente para poder minimizar as deficiências da educação básica, propondo políticas capazes de afetar essa triste realidade. Um dos caminhos pensados foi a iniciativa de criar um sistema capaz de oferecer cursos a distância de qualidade, nas mais diversas modalidades, com vistas à formação e à qualificação dos professores da rede pública de ensino básico. Assim nasce a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, com o objetivo de formar e qualificar os professores que não têm o ensino superior e propor cursos de aperfeiçoamento e especialização para a formação continuada daqueles professores que queiram aprimorar suas práticas dentro de sala de aula.

Diante do exposto, justificamos a importância do tema abordado por se tratar de uma questão sensível para os gestores públicos, os quais têm a missão de formular políticas públicas educacionais capazes de atingir resultados em pouco espaço de tempo e com recursos escassos. Essa pesquisa objetiva mostrar que, pelos dados disponibilizados em diversas esferas governamentais, os gestores públicos terão um cenário real para planejar, monitorar e implementar políticas que realmente sejam eficazes e eficientes. Outra questão é fazer com que a UAB seja tema mais recorrente em estudos avaliativos, apresentando, principalmente, sua contribuição para a qualidade do ensino básico. Dentro deste universo envolvendo os problemas com a educação básica, decidimos delimitar nossa pesquisa em estudar como a UAB é estruturada para atingir seu objetivo fim. Para investigar a segunda parte do trabalho, pesquisamos bancos de dados disponibilizados capazes de mostrar dados relativos à formação universitária dos professores da educação básica.

A metodologia adotada no trabalho foi uma pesquisa bibliográfica com base nas leis que regem a UAB e a orientação de autores que trazem informações sobre sua trajetória. Em um segundo momento, fizemos pesquisas empíricas para buscar dados secundários para saber como era a realidade da formação dos professores no período anterior e posterior do surgimento da UAB. Os bancos de dados encontrados foram do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Encontramos três anos de interesse, 2003, 2005 e 2011. A escolha desses anos se deve pela política da UAB ter sido decretada em 2006 e também pelo fato de ser em um período do governo Lula,

2003 a 2010, estando os professores em contextos parecidos. Houve o estudo dos questionários aplicados para os professores e retiramos informações irrelevantes como: sexo, idade, formação, quantidade de escolas em que trabalham e tempo lecionado, entre outros. A proposta é mostrar uma tendência geral no aumento da escolaridade dos professores. Por isso, a proposta é utilizar esses dados dos anos para termos uma tendência temporal.

As principais dificuldades encontradas para a realização do estudo foi encontrar trabalhos direcionados ao estudo mais intensivo da UAB, mostrando sua evolução ao longo. Por exemplo, não há informações de como foram surgindo os polos de apoio presencial e em qual situação estavam no decorrer do processo de implementação do sistema. Sentimos falta de uma literatura que possibilitasse a monitoria e a avaliação da UAB. Outro ponto de limitação foi perceber que as informações contidas no banco de dados do SAEB, não acompanham uma mesma linha de perguntas e respostas nos questionários dos anos analisados.

Na primeira parte do trabalho, o objetivo é mostrar normativamente, através de leis, decretos, portarias e resoluções, como a UAB foi concebida e o processo que precede à implementação do sistema. Apresentaremos os atores institucionais envolvidos e suas responsabilidades, os conceitos que envolvem o sistema, como a definição normativa de educação a distância e dos polos de apoio presencial, o corpo técnico e as maneiras de participar dos cursos ofertados pela UAB.

Na seção seguinte, levantaremos informações sobre a abrangência da UAB no país. As tabelas apresentadas têm a intenção de informar como está estruturada a UAB no ano de 2013. Serão informadas as instituições de ensino parceiras, as modalidades de cursos, as vagas ofertadas, a situação dos alunos, por exemplo, se matriculados, cursando ou desvinculados. Além disso, apresentamos o quantitativo de polos de apoio presencial, a situação em que eles se encontram e os principais colaboradores. Para apresentar esses dados, foi feita uma pesquisa no Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) para levantamento dos dados. A pesquisa será separada por regiões do país para maior compreensão dos dados.

Na terceira parte do trabalho, será apresentado como no período anterior e posterior à UAB se encontrava a formação superior dos professores da educação básica brasileira. O objetivo dessa seção é testar através dos dados se a nossa hipótese inicial de que houve aumento na formação superior dos professores da educação básica ao longo do tempo é corroborada. Para implementar uma política pública, é preciso conhecer a realidade do problema para planejar e formular meios capazes de atingir realmente as deficiências e problemas daquela realidade. A intenção da terceira seção é mostrar que através de estudos da realidade sobre a formação do professor, os órgãos governamentais e a sociedade civil podem ver na UAB uma boa política para melhorar o gargalo da nossa sociedade brasileira: a qualidade da educação básica. A terceira parte do trabalho está

composta da seguinte maneira, a primeira subseção será a demonstração dos dados e da metodologia estudada para retirar dos bancos de dados do SAEB as informações relevantes para esse trabalho, compondo as variáveis de interesse. Na segunda subseção, serão apresentados os resultados com tabelas descritivas e estimativas dos modelos logísticos, a fim de corroborar a nossa hipótese inicial.

Por fim, serão descritas as considerações finais do trabalho, revelando se a hipótese foi corroborada com base nos resultados encontrados. Serão realizadas considerações sobre o sistema UAB e sua estrutura. Pelo trabalho ser limitado, será apresentado o diagnóstico geral da situação dos professores. A contribuição deste estudo é trazer uma discussão para o campo das políticas públicas e dos órgãos governamentais. A sugestão de como um banco de dados anterior e posterior sobre a política pública a ser implementada pode ser uma ferramenta importante nas produções de resultados e monitoramento. A UAB é vista como uma política promissora para suprir as deficiências da formação universitária dos docentes no país.

2 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): O SEU NASCIMENTO COM O DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma política concebida no âmbito do poder Executivo para intervir nas deficiências da educação básica brasileira, além de propor democratizar e interiorizar o acesso ao ensino superior público e de qualidade no país. Através da UAB, o governo federal propõe uma educação inclusiva e de qualidade para as pessoas que não têm acesso ao ensino superior público. Um dos objetivos principais é o oferecimento de cursos superiores de licenciatura para os professores do ensino básico da rede pública que ainda não têm o curso superior em seu currículo. A UAB antes de ser instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 passou por um período de gestação. O Ministério da Educação (MEC), juntamente com outros atores institucionais¹, no ano de 2005, se propôs a planejar e articular, em caráter experimental, políticas públicas direcionadas para um sistema de educação superior a distância com o objetivo de ampliar e interiorizar as ofertas de educação superior gratuita e de qualidade no país. A UAB era um programa que articulava a Secretaria de Educação a distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a distância (DED/CAPES), visando à expansão da educação superior na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse período, a UAB tinha cinco eixos fundamentais², que eram: (1) a expansão da educação superior pública, priorizando os processos de democratização e acesso; (2) o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando a expansão dessas, em conciliação com as propostas educacionais estaduais e municipais; (3) avaliar a educação superior a distância no país, conforme a flexibilização e regulação ditadas pelo MEC; (4) estimular a investigação no ensino superior a distância no país e; (5) financiar os processos de implementação, execução e formação para os recursos humanos na educação superior a distância.

Para dar continuidade aos projetos da UAB, foram lançados dois editais com chamadas públicas para as propostas de instalações de polos de apoio presencial e de cursos superiores a serem ofertados no sistema. O Edital nº 1 foi publicado em 20 de dezembro de 2005, com o objetivo de compor os cursos que iriam ser ofertados pelas instituições federais de ensino superior e as propostas de instalações dos polos de apoio presencial municipal e estadual. O Edital nº 2 de 18 de outubro de 2006 possibilitou a proposta das instituições de ensino estaduais e municipais para ofertar cursos no âmbito da UAB.

¹ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Empresas Estatais, como os Correios, Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal e o Fórum das Estatais pela Educação, foram os atores institucionais que propuseram as políticas mencionadas.

² Informações disponibilizadas no site <http://www.uab.capes.gov.br>. Acessar os itens “Sobre a UAB” subitem “Histórico”. Acesso em outubro/2012

A UAB é uma política pensada e formada no período do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que foi instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006. A UAB tem por objetivo, conforme o Art. 1º “(...) 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”. Em seu parágrafo único são determinados seus objetivos legais, eis os pilares da política da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da modalidade da educação a distância. Para executar os cursos do programa é preciso haver articulação e colaboração entre os entes federados para as instalações e o funcionamento dos polos de apoio presencial. Conforme PRETI (2009, p. 123 - 124), a UAB pode ser entendida como “(...) uma “rede” nacional formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior em articulação com os Polos Municipais de Apoio (presencial)”.

Os polos de apoio presencial são a infraestrutura física onde ocorrem os cursos a distância. Eles são definidos no § 1º do art. 2º do Decreto 5.800 como sendo, as unidades operacionais para desenvolver descentralizadamente as atividades pedagógicas e administrativas dos cursos a distância. Os polos passam por um processo de avaliação para constar a infraestrutura, os recursos humanos e tecnológicos adequados para a realização e a execução dos cursos e programas da UAB. Ressaltamos a importância dos polos de apoio presencial, pois são eles que darão todo mecanismo de funcionamento dos cursos da UAB. Os polos de apoio presencial são a linha de frente do sistema para a oferta de educação a distância no país. Por isso, é fundamental a devida atenção para essa estrutura, por serem indicadores de sucesso ou fracasso dos cursos a distância da UAB.

No Brasil, o governo federal viu na educação a distância (EAD), um canal para ampliar as ofertas de uma educação superior de qualidade para as diversas regiões do país, diminuindo as desigualdades educacionais existentes e aumentando os níveis de escolaridade da população beneficiada pelos cursos e programas da política. De acordo com Ramos e Medeiros (2009, p.39), “Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo Federal têm um

papel fundamental no enfrentamento às práticas discriminatórias e de exclusão social a serviço da democratização do acesso à educação superior". Um dos pontos positivos da educação a distância é a maior possibilidade de inclusão das pessoas que sofrem historicamente com a exclusão do ensino tradicional, sejam por questões geográficas ou pela indisponibilidade de frequentar aulas do ensino regular ou tradicional. Por essa modalidade de ensino, a UAB pode viabilizar os seus objetivos que são a democratização e a interiorização do acesso aos cursos superiores gratuitos. A EAD é uma forma de levar até essas pessoas uma solução para as dificuldades em seus processos de seu aprendizado.

Pela UAB, objetivar a democratização do acesso à educação superior pública e melhorar a qualidade do ensino, a educação a distância torna-se uma modalidade de ensino importante para esses fins. A educação a distância a ser trabalhada, é a concebida pelo Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005, a qual traz em seu bojo todo o arcabouço legal para as ofertas dos cursos do sistema UAB. Esse decreto dita as regras e normas estabelecidas legalmente para que os cursos a distância sejam oferecidos à população pelas instituições, públicas ou privadas. Em seu art. 1º, o decreto caracteriza a educação a distância como sendo a:

(...) 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.

Segundo o decreto, a educação a distância tem uma organização peculiar em sua metodologia, gestão e avaliação. Sendo obrigatórios os momentos presenciais para avaliação dos alunos, a realização do estágio obrigatório e as defesas dos trabalhos de conclusão de curso, somente quando previstos pela legislação pertinente. Além de serem obrigatórias as atividades desenvolvidas em laboratórios para aqueles cursos em que necessita utilizar os laboratórios para a formação de seus alunos. O decreto ressalta nos seus artigos 3º ao 5º, que as ofertas dos cursos na modalidade a distância, em qualquer nível, precisam ser baseadas na legislação e nas regulamentações vigentes. Os cursos a distância deverão ter a mesma carga horária que seus respectivos cursos presenciais, além de poder aceitar transferências e aproveitamento de estudos que os alunos possuam com os cursos presenciais.

A EAD proporciona às pessoas alijadas do processo educacional uma oportunidade de não precisarem parar de trabalhar para poder ter acesso a uma capacitação para ampliar seus conhecimentos e rendimentos. Ressaltamos que é preciso, por parte do aluno, um compromisso em assumir as responsabilidades que a modalidade a distância requer, por exemplo, um tempo dedicado

ao acesso às plataformas educacionais e à participação na realização das provas e/ou avaliações presenciais, que são obrigatórias. Segundo a visão de PRETI (2009, p. 142 - 143):

As pessoas que se engajam na modalidade a distância precisam ser qualificadas, necessitam aprender no próprio processo, avaliar o percurso, refazer caminhos. Isso exige tempo, dedicação, recursos para lhes possibilitar momentos regulares de encontro, de discussões, debates, estudos e viagens para poder acompanhar nos polos e nos municípios o desenvolvimento do curso.

Assim, o ensino a distância vira um meio para a volta aos estudos ou a continuidade dos mesmos. A UAB visa ampliar os espaços educacionais, principalmente para as populações desfavorecidas. Através da EAD podemos ter um dinamismo no ensino, possibilitando a autoaprendizagem por parte do aluno, em apresentar para este, através dos recursos e metodologias didático-pedagógicas a distância, o olhar amplo ao conhecimento por diferentes vias de aprendizagens. Logo, a UAB é a possibilidade dos municípios que ainda não tem o ensino superior público de atender as demandas de sua população por um ensino superior de qualidade e gratuito.

Para ter um desempenho eficaz da política são necessários recursos de infraestrutura e de metodologias para que se alcancem o sucesso. Com os avanços tecnológicos, juntamente com os meios de comunicação, a EAD encontra-se em um campo fértil para uma grande expansão dessa modalidade de ensino. Através de um bom planejamento educacional, a UAB se transforma em um ator capaz de levar um ensino de qualidade para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, de forma eficiente e eficaz, através dos instrumentos das novas tecnologias da informação e comunicação, as chamadas TIC's. A educação a distância é capaz de acompanhar as constantes transformações sociais ocorridas no cenário atual. Através da ajuda das TIC's, a EAD se torna um canal para atender as novas demandas educacionais da população brasileira.

O Sistema UAB precisa da cooperação entre a União e os entes federativos para sua execução, implementação e manutenção dos cursos e programas a distância. A UAB estimula a parceria nos três níveis de governo (federal, municipal e estadual) juntamente com as universidades públicas e as organizações interessadas em oferecer cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. O Sistema UAB visa principalmente expandir e interiorizar as ofertas para o ensino superior no país. A ideia central da política é oferecer cursos superiores de licenciatura (a distância) de qualidade para os professores da educação básica, junto com as universidades públicas, em localidades distantes e isoladas do nosso país visando melhorar nos municípios os baixos índices como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH³ e o Índice de Desenvolvimento da Educação

³ Para saber mais sobre o IDH acesse a página do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no endereço eletrônico: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em dezembro/2012

Básica – IDEB⁴. Um dos propósitos da UAB é fortalecer as escolas no interior do país, visando minimizar a concentração das ofertas dos cursos de nível superior nos grandes centros urbanos, evitando a migração para as grandes cidades do país.

Competente ao MEC articular e organizar em regime de colaboração, cooperação e integração os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito federal e dos Municípios. O MEC padroniza as normas e os procedimentos para o credenciamento e sua renovação para as instituições que ofertam a educação a distância. Além de credenciar as instituições, é o MEC que autoriza e reconhece os cursos dessa modalidade. O MEC é quem define os Referenciais de Qualidade para a educação a distância em colaboração com os sistemas de ensino, para realizar os procedimentos para executar os cursos a distância. (Art. 7º do Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005). Então, o MEC é o órgão governamental federal responsável por celebrar convênios com as instituições públicas de ensino superior, devidamente credenciadas, nos termos do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Além disso, o MEC deverá firmar acordos de cooperação técnica ou convênio entre os entes federados que mostrarem interesse para a manutenção dos polos presenciais do sistema UAB. Os cursos e programas para o nível superior com a articulação dos polos presencial serão realizados diante de edital publicado pelo MEC, em que constarão os requisitos, a condição de participação e os critérios de seleção para a UAB. Compete ao MEC a coordenação da implementação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos da UAB (Art. 3º, 4º, 5º e 7º do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006).

Para a realização dos cursos, é preciso firmar as parcerias e convênios com as instituições de ensino públicas, federais, estaduais e municipais, juntamente com os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições passam por um processo legal para ofertar os cursos no âmbito do sistema UAB. As responsabilidades das instituições envolvem a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e a manutenção da qualidade requerida pelo MEC através dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância disponibilizado em documento pela Secretaria de Educação a distância – SEED/MEC⁵. É preciso o devido credenciamento concebido pelo MEC para ofertar os cursos superiores a distância. Para as instituições serem devidamente credenciadas deverão formalizar e apresentar junto ao MEC os requisitos descritos no art. 12 do Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Estes requisitos básicos contemplam desde a habilitação jurídica da instituição de ensino até uma infraestrutura física e de recursos humanos.

Os cursos superiores do ensino a distância, integrados ao sistema federal, deverão pedir sua autorização, reconhecimento e sua renovação perante aos órgãos próprios do MEC. Os cursos

⁴ Para saber mais sobre o IDEB acesse o Portal do MEC no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286. Acesso em dezembro/2012

⁵ Documento disponível no sítio eletrônico <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em dezembro/2012

superiores, integrados aos sistemas estaduais, devem tramitar diante dos órgãos estaduais competentes, onde esses estarão responsáveis pela supervisão dos atos. Vale ressaltar que os cursos que estão ligados ao sistema estadual, e que têm suas atividades presenciais obrigatórias em polos de apoio presencial fora do Estado estão sujeitos aos atos de autorização, reconhecimento e sua renovação através das autoridades do sistema federal.

Para a aprovação de cursos a distância, as instituições de ensino devem cumprir determinados procedimentos. Podemos citar alguns requisitos como: elaborar projetos pedagógicos obedecendo às diretrizes curriculares nacionais ditadas pelo MEC, explicitando a estrutura ou grade curricular, o número de vagas a serem ofertadas; o sistema de avaliação e as atividades presenciais obrigatórias, como por exemplo, a defesa do trabalho de conclusão de curso. Além de disponibilizar atendimento apropriado aos estudantes portadores de necessidades especiais (Art. 13 e seus parágrafos §1º ao § 3º, Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005).

Com o credenciamento devidamente autorizado, as instituições terão o prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, conforme as normas do MEC e observando o Decreto nº 5.773, de 2006. Os cursos credenciados deverão iniciar no prazo de até doze meses, a partir da publicação do ato de credenciamento, não sendo permitida a transferência dos cursos para outra instituição. Caso esse prazo não seja cumprido, os atos serão tornados sem efeitos, sendo que os cursos perdem seu credenciamento e sua autorização. Os pedidos de credenciamento e recredenciamento passaram por processos regulatórios da educação superior, observados os termos do Decreto nº 5.773, de 2006 e as normas do MEC. As instituições credenciadas podem pedir através de um instrumento, o chamando pedido de aditamento, o aumento do número de polos de apoio presencial. Para isso, as instituições precisam comprovar através de uma documentação comprobatória, a existência de estrutura física e de pessoal qualificado para as atividades dos cursos a distância, sempre observando as referências de qualidade do MEC.

Como funciona essa articulação entre polos de apoio presencial com as instituições de ensino superior para dar o suporte necessário para os cursos a distância? A UAB é a articuladora dessa relação entre instituições e governos estaduais e municipais, os quais entram como mantenedores dos polos de apoio presencial. Nessa relação, é estabelecido quem é o responsável por oferecer os cursos em um determinado município ou microrregião. Firmando essa articulação entre instituições e polos de apoio presencial, a UAB tem outro papel que é assegurar o fomento para os polos para que os cursos sejam executados. Esse fomento é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais precisamente de sua Diretoria de Educação a distância (DED/CAPES). A CAPES, que disponibiliza os materiais didáticos impressos para os cursos, a aquisição dos livros para as bibliotecas dos polos, a aquisição de laboratórios pedagógicos, o fornecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's),

capacita os profissionais envolvidos com os cursos a distância, faz o acompanhamento dos polos e realizar os encontros presenciais dos cursos a distância.⁶ Percebe-se que a CAPES tem um importante papel na realização dos cursos da UAB. Juntamente com o MEC, em 2007, a CAPES com a Lei nº11. 502 de 11 de julho de 2007, passou a subsidiar o MEC na formulação de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, além de se tornar a responsável pelo gerenciamento da UAB. (Martins e Amaral 2011, p. 08). A CAPES disponibiliza o suporte material, financeiro e humano necessário para os polos de apoio presencial para a execução dos cursos da UAB. Segundo PRETI (2009, p.126) "(...) a UAB, por meio de parceria com outros ministérios, tem apoiado as prefeituras na instalação dos Polos, oferecendo computadores, equipamentos para videoconferência, livros para biblioteca.". No site da UAB é apresentado um esquema simples sobre a dinâmica entre as instituições públicas de ensino superior e os polos de apoio presencial. Na **Figura 1** temos três polos de apoio presencial e três Instituições de Ensino Superior – IES. Onde a Instituição IES1 oferece os cursos “A” e “B”, a Instituição IES2 oferece os cursos “C” e “D”, a Instituição IES3 oferece os cursos “E”, “F” e “G”. Os polos de apoio presencial podem firmar convênios para oferecer os cursos de uma ou mais IES. Assim, um polo pode ter vários cursos de instituições diferentes. Tanto as instituições como os polos devem cumprir com suas responsabilidades e obrigações descritas nos termos do convênio e observar as leis educacionais em vigor.

⁶ Ideia retirada do site <http://uab.capes.gov.br> subcampo “Fomento” campo “Cursos”. Acesso em outubro/2012.

Figura 1. Dinâmica entre polos de apoio presencial e Instituições de Ensino Superior



Fonte: site da UAB/CAPES - www.uab.capes.gov.br

Os polos de apoio presencial são o local em que os alunos dos cursos de nível superior a distância da UAB realizam suas atividades presenciais obrigatórias. As instituições do sistema UAB precisam ter a sede da instituição acrescida de polos de apoio presencial, onde os alunos terão avaliações in loco para atestar o bom funcionamento dos cursos. A avaliação in loco consiste na visita de avaliadores especializados para verificar os instrumentos necessários para a execução dos cursos no polo. A Lei nº 10.870 de 19 de maio de 2004 define instrumentos de avaliação a serem seguidos pelos avaliadores. Essa lei define a Taxa de Avaliação in loco em favor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para as realizações das avaliações periódicas a serem realizadas para o credenciamento, renovação, reconhecimento e autorização dos cursos de graduação da UAB. Os contribuintes das Taxas de Avaliação in loco são as instituições de educação superior, públicas e privadas, que precisam de um aval positivo para o funcionamento dos polos de apoio presencial. A composição básica da comissão de avaliação é composta por dois membros, se há a necessidade de mais avaliadores, a Taxa de Avaliação sofre um acréscimo, mas isso somente ocorre quando há maior complexidade e amplitude dos cursos ou da instituição requerente. Para se ter uma noção, cursos com até duas habilitações, precisam de dois avaliadores, com três habilitações, há a necessidade de dois ou três avaliadores, já as instituições de educação superior contam com o número entre três a oito avaliadores. Os avaliadores não poderão

receber quaisquer benefícios das instituições de educação superior ou do curso que estão em processo de avaliação. Os avaliadores precisam de independência e autonomia para avaliar a situação do polo visitado, agindo em conformidade com as leis pertinentes. O prazo de validade do credenciamento ou sua renovação para as instituições de nível superior e o reconhecimento ou sua renovação dos cursos de graduação é de até cinco anos, com exceção para as universidades que contam com prazo de até 10 anos. Esses prazos são estabelecidos pelo MEC de acordo com os resultados das avaliações, podendo ser prorrogados pelo órgão competente. A Taxa de Avaliação in loco poderá ser corrigida ou alterada em decorrência das variações dos custos para a realização das avaliações, em um período não inferior a um ano. (Art. 4º e Art.5º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004). Se forem identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimentos das normas estabelecidas, o órgão competente do sistema de ensino ditará os atos próprios, asseguradas as instituições credenciadas o contraditório e a ampla defesa. Esses atos são descritos no art. 17 do Decreto nº 5.622, que envolvem:

- I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;
- II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;
- III – intervenção; IV – desativação de cursos; ou
- V – descredenciamento da instituição para educação a distância.

As instituições ou cursos que obtiverem desempenhos insatisfatórios na avaliação, segundo os critérios da Lei nº 10.861, 14 de abril de 2004 estarão sujeitas aos incisos I a IV, conforme a situação detectada. Os cursos ou programas da educação a distância somente poderão ser implementados com a devida autorização dos órgãos competentes e seus respectivos sistemas de ensino.

Depois da apresentação do processo de credenciamento das instituições e a instalação efetiva dos polos de apoio presencial, iremos discutir as formas de participação. Há duas formas de participação, através da participação dos governos locais, das instituições de ensino superior e dos estudantes interessados. Com relação aos dois primeiros, governos locais e das instituições de ensino superior, a adesão ocorre no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O art. 1º da Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 estabelece o funcionamento dos fóruns. Esses fóruns estaduais são:

(...) órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Ministério da educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Os Fóruns definem as prioridades e metas dos programas para formação inicial e continuada dos professores em cada estado, a coordenação das ações para a formação dos professores e propor ações específicas para garantir a permanência e obter rendimento satisfatório dos professores da educação básica. Os Fóruns estaduais são parceiros da UAB em garantir uma boa formação para os professores da rede básica pública de ensino. As direções dos fóruns estaduais são de competência das secretarias estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, dependendo do Estado da Federação. Além das secretarias estaduais, outros atores que compõem os Fóruns Estaduais merecem destaque: as secretarias municipais de educação, os representantes locais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁷, e as universidades estaduais e federais. Esses atores se articulam através de reuniões periódicas dos Fóruns Estaduais, em que os resultados são lavrados em ata, determinando o atendimento de pedidos de novos polos de apoio presencial para à Diretoria de Educação a distância.⁸ As atas das reuniões são publicadas no sítio eletrônico da CAPES, em dois dias úteis após a reunião da aprovação (§ 4º do art. 3º da Portaria nº 883, de 2009).

Firmando o convênio com a instituição de ensino, instalados os polos de apoio presencial e os cursos a distâncias da instituição estando devidamente credenciados e aprovados pelo MEC, as pessoas interessadas em participar do sistema UAB poderão concorrer a uma vaga. Existem duas formas para o ingresso nos cursos da UAB. A primeira pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁹. Essa seleção é destinada para os candidatos que são professores da educação básica das redes públicas, estadual ou municipal. Para se inscreverem, os professores têm que passar por um processo específico, pois devem preencher os dados constantes na Plataforma Freire, se candidatando a somente um curso de licenciatura ou especialização. Através do PARFOR a UAB pode selecionar o seu público alvo, os professores da educação básica das redes públicas de ensino, que procuram qualificação e formação universitária. Vale frisar que os cursos destinados para o PARFOR são cursos de licenciatura e especialização.

A segunda forma de ingresso no Sistema UAB é a oriunda da demanda social. Estes são os cursos oferecidos para o público em geral, em que o candidato passa pelo processo seletivo organizado pela instituição de ensino que está ofertando o curso. Como os cursos são oferecidos por

⁷ A UNDIME é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1986, tem a finalidade de articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação com vista a construir e defender uma educação pública de qualidade social. Através da UNDIME, as secretarias municipais de educação estabelecem redes solidárias de troca de informação e experiências, criando a integração regional e nacional das secretarias municipais. Informações baseadas no sítio eletrônico da UNDIME. <http://undime.org.br/htdocs/>. Acesso em dezembro/2012.

⁸ Informações retiradas do sítio eletrônico da CAPES e da UAB. <http://www.capes.gov.br/> e <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em novembro/2012.

⁹ *O PARFOR visa induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.* Citação retirada do site <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em novembro/2012.

Instituições de Ensino Superior (IES), essas respeitam várias regras gerais impostas pelas legislações educacionais vigentes, além das regras internas das instituições. Por isso, é importante o estudante saber tanto as regras gerais e específicas que regem o curso de interesse. Ademais, as relações administrativas como o processo seletivo, a efetuação da matrícula, as certificações e registros, entre outros trâmites, são estabelecidas entre o aluno e a instituição ofertante do curso. De acordo com PRETI (2009, p.125) "*A Instituição deve assumir para si e oferecer todas as condições que garantam a qualidade do curso, disponibilizando recursos humanos e financeiros.*".

Como descrito, existem processos que precisam ser completados para que os cursos da UAB sejam executados nos polos de apoio presencial. Ainda falta ressaltar os recursos humanos que estão à frente da realização dos cursos para que os objetivos da política sejam alcançados. Os profissionais que atuam nessa política são os coordenadores da UAB e coordenadores adjuntos da UAB, coordenadores de curso e de tutoria, professores pesquisadores e conteudistas, tutores a distância e presencial e coordenadores de polo. Mais à frente, apresentaremos a função de cada um deles e suas remunerações, a fim de se tornar público os valores das bolsas de ensino e pesquisas concedidas para maior publicidade nos atos da UAB. O sistema UAB remunera esses profissionais através da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participar do programa de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. As bolsas são concedidas pela CAPES e pagas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas bolsas têm o objetivo de: (a) fomentar a formação inicial em serviços para os professores da educação básica que ainda não são titulados no ensino superior; (b) fomentar a formação continuada desses professores e a participação em projetos de pesquisas e; (c) desenvolver metodologias educacionais para a área de formação inicial e continuada dos professores para a educação básica e para a própria UAB. É importante perceber que a UAB vai além da formação dos professores, almejando que esses continuem a se profissionalizar e consigam desenvolver metodologias adequadas para a educação básica para ajudar a melhorar a educação básica. Assim, essa política tem uma visão em longo prazo, que poderá ser detectada com estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto, depois de um período maior de sua execução.

Para receber as bolsas do programa, os professores precisam estar vinculados aos cursos da UAB. As bolsas são concedidas diretamente ao beneficiário, através de crédito bancário, nos termos das normas expedidas pelas respectivas instituições credenciadas, que celebrará o termo de compromisso, em que constem as obrigações e os direitos das partes interessadas (Lei nº 11.947 de 2009 e Lei nº 11.273 de 2006). As despesas com a execução do programa UAB são vinculadas à conta das dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e a CAPES, observados os limites das movimentações, do empenho e do pagamento da programação orçamentária e financeira anual (Lei nº 11.947 de 2009).

A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos é de responsabilidade das instituições credenciadas, de acordo com os critérios definidos nas diretrizes da UAB. A duração do recebimento das bolsas é de quatro anos, segundo a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. A apresentação que se segue sobre as funções da UAB foi feita com base nas informações disponibilizadas pelo sítio eletrônico da UAB e nas resoluções¹⁰ que estabelecem as orientações e diretrizes para a concessão das bolsas da UAB. É importante dizer que há dois níveis para algumas funções UAB, por exemplo, coordenador adjunto UAB I e II. Essa diferença acontece devido aos critérios de seleção estabelecidos. O que foi constatado pela pesquisa sobre as funções e seus níveis é que são funções de nível I os profissionais que têm experiência de no mínimo três anos de magistério superior. Os que se enquadram no nível II são aqueles profissionais que não possuem esse tempo mínimo de experiência, mas têm a formação mínima de nível superior e experiência de um ano em magistério superior ou ainda vinculação a um programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Essa diferenciação de níveis é para efeitos de remuneração e não de atribuições ou atividades realizadas pelos profissionais. Somente as funções de tutor e coordenador de polo não há presença de níveis. Esses são os profissionais, corpo técnico, que atuam no sistema UAB:

- a) Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: é um professor ou pesquisador indicado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. As atividades envolvidas nessa função são a coordenação dos cursos, apoio aos polos presenciais e desenvolvimento de projetos de pesquisa referentes aos cursos a distância da UAB. As bolsas recebidas são de R\$1.500,00 para o nível I e para o Coordenador UAB e R\$1.100,00 para o nível II.
- b) Coordenador de curso: É também um professor ou pesquisador designado ou indicado pela IPES, onde as atividades principais são a coordenação dos cursos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados com o curso ofertado. Essa função é de extrema importância para os cursos a distância da UAB, pois as atividades do coordenador do curso envolve todo o histórico do curso e dos alunos. É ele que vai fazer o levantamento dos recursos humanos necessários para executar o curso, realizando o planejamento, desenvolvimento da seleção e capacitação dos profissionais envolvidos com o curso. Além de fiscalizar as ações dos atores envolvidos no curso e trabalhar em conjunto com o coordenador UAB para desenvolver o curso com recursos financeiros, humanos, materiais e tecnológicos. As bolsas recebidas são de R\$1.400,00 para o nível I e R\$1.100,00 para o nível II.
- c) Coordenador de Tutoria: Como todos citados anteriormente, é um professor ou pesquisador designado ou indicado pela IPES do Sistema UAB. Sua atividade é a coordenação de tutores dos

¹⁰ RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ Nº 044, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2006, RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 24 DE 04 DE JUNHO DE 2008, RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009 e RESOLUÇÃO Nº- 49, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009 e sítio eletrônico <http://uab.capes.gov.br> na parte sobre os “Cursos” subitem “Bolsas”. Acesso em dezembro/2012.

cursos e também desenvolve projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Essa função acompanha e participa dos processos seletivos de tutores e sua capacitação. Também há um trabalho em conjunto com o coordenador de curso para fazer a relação mensal de tutores aptos e inaptos para receber as bolsas de estudos e pesquisa. Além de elaborar um relatório semestral mostrando o desempenho da tutoria nos cursos a distância. A bolsa recebida é de R\$1.300,00 para o nível I e R\$1.100,00 para o nível II.

- d) Professor-pesquisador/conteudista: professor ou pesquisador designado pelas IPES que desenvolve atividades típicas do curso como adequar material didático em conformidade com a realidade do ensino a distância, revisar a linguagem do material didático utilizado no curso a distância, disponibilizar materiais didáticos em diferentes mídias para o coordenador de curso utilizar nos cursos, coordenar atividades acadêmicas para os tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação, além de desenvolver atividades docentes para a capacitação dos atores envolvidos. Esse profissional produz relatórios de acompanhamento de disciplinas, conteúdos e materiais didáticos, ele está diretamente envolvido com o desenvolvimento de projetos e de pesquisa para aplicar metodologias compatíveis com os cursos a distância. A bolsa recebida é de R\$1.300,00 para o nível I e R\$1.100,00 para o nível II.
- e) Tutor: O tutor é um profissional que passa por um processo seletivo específico para cada IPES do Sistema UAB. É a IPES que descreve as atividades a serem desenvolvidas pelos tutores com vista a executar os Projetos Pedagógicos dos cursos a distância. As suas atribuições são mediar a comunicação dos conteúdos entre o professor e alunos; acompanhar as atividades discentes dos cursos em conformidade com o calendário; dar apoio o professor nas disciplinas, acompanhar as plataformas educacionais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, para responder as solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; manter contato com o aluno, mediar as atividades discentes; colaborar nas avaliações dos estudantes; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos à coordenação de tutoria e apoiar nas atividades operacionais, como aplicar atividades avaliativas, a coordenação dos cursos. Há dois tipos de tutores: “os presenciais” e “a distância”. Os tutores presenciais são professores da rede pública estadual ou municipal do polo de apoio presencial. O tutor presencial tem uma relação mais próxima ao aluno, auxiliando diretamente na aprendizagem do aluno. Os tutores a distância são participantes dos cursos da UAB e exercem as atividades típicas de tutoria, esse tutor trabalha com os alunos, com os professores das disciplinas e os tutores presenciais. Ambos são selecionados pelas IPES. Os tutores devem possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério superior ou de ensino básico. Se não há essa comprovação, deve-se comprovar formação em pós-graduação ou vinculação a programa de pós-graduação. A bolsa para tutor é de R\$765,00.

f) Coordenador de polo: é um professor da rede pública responsável pela coordenação do polo de apoio presencial do Sistema UAB. Suas atribuições são acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo; garantir às atividades dos cursos da UAB com apropriada infraestrutura para a realização dos cursos; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades do polo para à DED/CAPES e também para as coordenações dos cursos sobre a frequência e desempenho dos tutores que trabalham no polo; gerenciar e zelar por todos os materiais e infraestrutura do polo presencial, relatar os problemas enfrentados pelos alunos aos coordenadores de curso; administrar as instalações do polo e o calendário acadêmico dos cursos a fim de realizar as atividades de todos os cursos das IPES parceiras; relacionar-se com o mantenedor do polo para prover as necessidades existentes no polo e receber e prestar as informações para os avaliadores externos do MEC. Os coordenadores de polo para receber as bolsas de estudo da UAB precisam ser graduados e comprovar experiência mínima de três anos de magistério na educação básica ou superior, sua remuneração é de R\$1.100,00.

Os valores discriminados a cima deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias. Os critérios de seleção, a execução do programa, a relação dos beneficiários e valores das bolsas concedidas a estes profissionais são de acesso público permanente. Esse quesito é importante para a publicidade do recebimento de bolsas do sistema. O poder Executivo tem o papel de regulamentar as ações das bolsas concedidas para os profissionais da UAB conforme a Lei nº 11.273 de 2006 no seu art. 6º art.

Então esses são os profissionais que atuam na linha de frente para que os cursos a distância do Sistema UAB aconteçam. Cada um deles tem um papel importante dentro da política. Através do relato desses profissionais, os cursos e a UAB podem detectar as suas falhas e acertos. São eles que convivem com os problemas reais da implementação da política. Por isso é importante ouvi-los a fim de monitorar, acompanhar e avaliar melhor os cursos a distância.

A UAB é um dispositivo legal que interioriza e democratiza o acesso ao ensino superior de qualidade, priorizando a oferta de cursos superiores para os professores da educação básica de ensino. Por isso, os cursos de licenciatura são os cursos alvos da UAB, por capacitar os professores que ainda não têm a formação universitária. Em consequência dessa especialização, se melhora o ensino do professor e a transmissão do conhecimento aos seus alunos. Para começar a melhorar a educação básica no país, é preciso que essa política alcance o sucesso na formação desses professores que não têm o diploma do ensino superior. Os ensinamentos e conhecimentos passados para as crianças e jovens brasileiros estão nas mãos de docentes que muitas vezes não têm a qualificação adequada. Portanto, a formação profissional dos professores é uma das peças chaves para melhorar a educação básica no país.

Com o sucesso da articulação entre os participantes da UAB, podemos ter avanços além dos educacionais. Os avanços econômicos por possibilitar aos cidadãos uma melhor formação e assim, oportunidades de se conseguir ocupar melhores empregos e cargos no mercado de trabalho, haja vista que estudos apontam que quanto maior os anos de escolaridade de uma pessoa, maior é a probabilidade de se ter rendimentos maiores. Os avanços sociais podem ser conquistados com a inclusão das pessoas excluídas no processo educacional do país e, por fim, os avanços culturais, pois através do ensino sem fronteiras, abrisse um olhar diferenciado para as outras culturas e costumes das regiões do país. A EAD juntamente com a educação presencial poderá levar uma transformação para a educação no país, desde que idealizada e planejada com base na realidade das regiões brasileiras. As demandas crescentes por um ensino de qualidade e gratuito vem fazendo da UAB uma caminho promissor para a procura por uma formação superior, não somente pelos professores da educação básica, mas também por aqueles que querem se especializar em áreas específicas com a finalidade de continuidade em seus estudos.

Foi apresentada nessa parte do trabalho a concepção da UAB, a modalidade de ensino utilizada pela política, alguns conceitos legais, as articulações entre os entes federados, os polos de apoio presencial, os recursos humanos e a forma de participação na política. Mas como essa política é aplicada ou posta para fora do papel? Qual é a abrangência do Sistema UAB no Brasil? Quais são as modalidades de cursos oferecidos? Quantos alunos essa política está atendendo e já atendeu? Quantos polos há por região no país? Quais as quantidades de vagas ofertadas? Essas e outras perguntas estarão descritas na segunda seção desse trabalho. Na seção que se segue, apresentaremos o universo da UAB e as suas dimensões, através dos dados e das informações disponibilizadas pelos órgãos oficiais, como MEC e CAPES, além da literatura que trata sobre esse caminho.

3. A ABRANGÊNCIA DA UAB NO BRASIL: SUAS PARCERIAS, CURSOS, ALUNOS, POLOS DE APOIO PRESENCIAL E COLABORADORES

Nesta seção, pretendemos apresentar a abrangência da UAB no país. Para isso, fizemos levantamentos de dados agregados, capazes de mostrar em números como a UAB está sendo executada. Mostraremos tabelas do quantitativo de instituições parceiras, das modalidades de cursos ofertados, das vagas ofertadas, a situação dos alunos e dos profissionais que trabalham em prol para que a política aconteça. Para apresentar essa etapa do trabalho, utilizamos uma plataforma de suporte para a execução, gestão e acompanhamentos dos processos da UAB, criada para que todos os dados da UAB sejam monitorados pelos órgãos competentes. Esta plataforma informacional é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). De acordo com PRETI (2009, p.130), em março de 2009, entrou em operação a versão 1.0 do SisUAB, para as 74 instituições conveniadas. Atualmente o SisUAB abrange 93 instituições.

Pelos dados do SisUAB tanto os órgãos que gerenciam a política e os usuários em geral podem acessar essa plataforma e verificar os dados da UAB. Esses dados são uma forma de acompanhar as atividades e apresentar como as mesmas estão sendo executadas no país. As atualizações desses dados são de crucial importância para que os gestores públicos possam detectar os problemas e falhas da política para intervir na situação constatada. Para maior compreensão dos dados, a metodologia adotada para elaborar as tabelas com os dados agregados extraídos do SisUAB¹¹, foi a divisão por regiões geográficas para cada informação de interesse.

Segundo PRETI (2009, p.121), o curso de Administração foi o primeiro curso-piloto da UAB, sendo criado em uma parceria entre o MEC-SEED, o Banco do Brasil, Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Para atender inicialmente 3.500 alunos, foram selecionadas 7 universidades, sendo 50% das vagas destinadas aos servidores do Banco do Brasil e as demais para a comunidade em geral. Mas a demanda crescente pelo curso de Administração fez a UAB decidir expandir a oferta para 27 universidades para atender, aproximadamente, 10.000 alunos. Segundo PRETI (2009, p.127), em 2007, 49 Instituições Públicas faziam parte da UAB. Em consonância com o estudo de Ramos e Medeiros (2009, p.40), no primeiro ano, as instituições demonstraram um interesse em buscar novas estruturas de modalidades de ensino, combinando recursos tecnológicos com encontros e metodologias presenciais, visando assim, ampliar as ofertas de vagas e a cobertura de regiões distantes. Percebemos que, ao que tudo indica, as parcerias têm a probabilidade de crescer em função do novo alcance que as instituições querem abranger. Segundo Martins e Amaral (2011, p. 09), em 2006 e 2007, integravam a UAB 49 instituições. No ano de 2008, eram 72. Em

¹¹ Dados extraídos através da aba de Relatórios - SISREL do SisUAB. O SISREL é um sistema de extração dinâmica de dados. Acessos ao sistema no período de 12 a 19 de abril para pesquisar os dados de interesse.

2009, eram 86 instituições. Em 2010 eram 92 instituições de ensino, condizentes com o estudo de Brito (2011, p.100).

Como visto na seção anterior, a UAB firma parcerias e convênios com instituições de ensino para a oferta dos cursos a distância. Na Tabela 1 são apresentados dados com o quantitativo das Instituições de Ensino Superior (IES) como as universidades, fundações e institutos parceiros da UAB, separados por regiões do país. No total, são 93 parcerias atuais no país. Em comparação com o estudo de PRETI (2009), podemos dizer que houve um aumento no número de instituições parceiras de 2007 a 2013. Em comparação com estudo de Brito (2011) e Martins e Amaral (2011), podemos perceber o aumento em uma parceria. As universidades destacam-se na parceria com o percentual de 78%. Em segundo, os institutos que compõem 17% da rede parceira e 4% das fundações. A região do país que firmou mais convênios (31 instituições) é a região Nordeste, ficando a região Centro-Oeste com a menor quantidade de parcerias, somente 9 instituições de ensino.

Tabela 1. Instituições parceiras da UAB, 2013

Região	Universidades	Fundações	Institutos	Total
Norte	8	1	3	12
Nordeste	24	0	7	31
Sudeste	23	1	3	27
Sul	11	1	2	14
Centro-Oeste	7	1	1	9
Total	73	4	16	93
Total %	78	4	17	100

Fonte: Sistema Universidade Aberta do Brasil - SisUAB / SISREL
Elaboração própria

Nesse momento, apresentamos os resultados da pesquisa quanto à quantidade e às modalidades dos cursos que o sistema UAB oferece, tanto para professores da rede pública e para a demanda social. Os cursos de mestrado e doutorado não são oferecidos pela UAB, somente os cursos de licenciatura (curso chave da UAB), bacharelado, extensão, sequencial, tecnólogo, especialização, aperfeiçoamento e formação pedagógica¹². Segundo Martins e Amaral (2011, p. 09), a UAB, em 2006, tinha 3 cursos em funcionamento. Esse número passou para 78 cursos em 2007. Um ano depois haviam 185 cursos. Em 2009 esse número chegava à marca de 442 cursos. Em 2010 o total de cursos oferecidos era de 734. O total de cursos da UAB no país, no ano de 2013, é de 1.029 cursos. Na **Tabela 2** são apresentados os cursos divididos pelas suas modalidades.

¹² Apesar dos cursos sequenciais, tecnólogo e formação pedagógica apresentarem percentuais não significantes, apresentaremos nas tabelas, pois com a expansão da UAB esses cursos, podem passar para uma escala maior de oferecimento e também é uma forma de mostrar em quais campos de conhecimento a UAB atua.

Os cursos de licenciatura, como esperado, representam 34% dos cursos oferecidos. São ao todo 347 cursos de licenciatura, tendo a maior oferta na região Nordeste do país. Os cursos de especialização ocupam 30% do total de cursos oferecidos. Assim como os cursos de licenciatura, a região Nordeste tem mais cursos de bacharelado. Os cursos de aperfeiçoamento, importantes para a formação continuada dos professores, representam 18% e encontra-se um equilíbrio entre a quantidade de cursos nas regiões Norte, Sul e Centro-Oeste. Os cursos de bacharelado têm 9% do total.

Tabela 2. Modalidades de cursos da UAB, 2013

Região	Extensão	Sequencial	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo	Especialização	Aperfeiçoamento	Formação Pedagógica	Total
Norte	15	1	35	8	2	22	21	1	105
Nordeste	30	0	152	34	4	88	58	9	375
Sudeste	10	1	79	22	3	84	55	0	254
Sul	7	0	44	15	4	76	25	1	172
Centro-Oeste	7	0	37	15	1	39	24	0	123
Total	69	2	347	94	14	309	183	11	1029
Total %	7	0	34	9	1	30	18	1	100

Fonte: Sistema Universidade Aberta do Brasil - SisUAB / SISREL
Elaboração própria

Informada a distribuição dos cursos por modalidades, iremos investigar como os alunos então distribuídos. De acordo com PRETI (2009, p.127), até março de 2009, a UAB tinha mais de 108 mil alunos matriculados. Segundo Brito (2011, p.100), em 2010, eram 203.820 alunos cadastrados e 153.575 alunos em cursos em nível superior. Segundo informações de Martins e Amaral (2011, p. 09), referentes aos alunos cadastrados na UAB, em 2006 tinham 9.044 alunos cadastrados, em 2007 esse número passou para 27.473, em 2008 tinham 69.342 alunos cadastrados, em 2009 houve um salto para 155.989 alunos cadastrados e em 2010 o número de alunos cadastrados chegava ao número de 206.954. Em 2013, temos o total de 376.129 alunos cadastrados representando um aumento em 55% com relação a 2010.

Na **Tabela 3**, vamos verificar o número de vagas, destas quantas destinadas aos professores, os alunos cadastrados, cursando, com matrículas trancadas, matriculados, desvinculados, falecidos e formados. De acordo com a pesquisa, vemos que foram ofertadas 580.185 vagas no total, sendo 200.136 vagas oferecidas para a região Sudeste, 173.148 vagas destinadas a região Nordeste e em terceiro lugar fica a região Sul do país com 113.948 vagas. A região que foi ofertada menos vagas foi o Norte com 35.064 vagas. Podemos perceber que a modalidade de licenciatura, em todas as regiões, tem a maior oferta de vagas em comparação com as outras modalidades de cursos. Os cursos de licenciatura representam 39% do total das vagas, seguidos pelos cursos de especialização 31% e 15% dos cursos de aperfeiçoamento. Com base na interpretação dos dados, podemos inferir

que um dos objetivos da UAB que é a oferta de cursos na modalidade de licenciatura a distância está sendo executada com a oferta maior para essa modalidade de curso.

Outro levantamento possível são as vagas destinadas aos professores da rede pública de ensino. De acordo com a **Tabela 3**, são 238.524 vagas reservadas para os professores. Sendo que a região Nordeste ofereceu mais vagas, 84.145 vagas do que a região Sudeste, 71.869. Novamente a região Norte fica com a menor quantidade de vagas oferecidas aos professores com 18.282. As vagas para professores por modalidade de cursos são distribuídas da seguinte maneira: 38% para licenciatura, 28% para aperfeiçoamento, 23% para especialização e 10% para extensão. As demais modalidades de curso apresentam percentagens por volta de 1%.

Atualmente no SisUAB há 376.129 alunos cadastrados. Desses 235.403 alunos estão cursando nas diversas modalidades de cursos. Os cursos de licenciatura se destacam com 122.568 alunos cursando, representando do total, 52% dos alunos, nos estudos de Brito (2011, p.100). Esse percentual em 2010 era de 43% dos alunos. Os cursos de especialização têm 62.358 alunos representando, com um percentual de 26%. Os cursos de bacharelado ocupam a terceira maior percentagem com 11%, correspondente a 24.900 alunos. Em 2010, o percentual era maior com 14% dos alunos (BRITO, 2011). Os cursos de aperfeiçoamento estão, atualmente, com 13.051 alunos cursando. As regiões Nordeste e Sudeste apresentam números próximos quanto aos alunos que estão cursando, 83.096 e 81.064 alunos, respectivamente. Dos alunos matriculados, 12.157 estão com as matrículas trancadas, representado um universo de 20%.

Os alunos desvinculados são 75.345 do total de alunos matriculados. A região que tem mais alunos desvinculados é a região Sudeste do país, (23.563 alunos), seguida das regiões Nordeste (20.902 alunos), Sul (18.043 alunos), Centro-Oeste (10.524 alunos) e Norte (com apenas 2.313 alunos desvinculados). Os cursos que têm maiores índices de evasão são licenciatura com 37%, especialização com 29% e aperfeiçoamento com 18% dos alunos desvinculados. Outro dado de extrema importância é o quantitativo dos alunos formados até a data da pesquisa. Foram 54.024 alunos que se formaram pela UAB. Os cursos que mais formaram alunos foram os cursos de aperfeiçoamento e especialização com 40% e 41%, respectivamente. Somente 10% dos alunos se formaram nos cursos de licenciatura. Esses dados se devem pelo tempo de duração dos cursos, pois os cursos de aperfeiçoamento e especialização têm uma carga-horária menor com relação aos cursos de nível superior. Ao longo do tempo, através de novas pesquisas e estudos, será possível detectar a quantidade de formandos nos cursos de licenciatura, já que representam um quantitativo de alunos representativo.

Tabela 3. Vagas e Alunos da UAB, 2013

Regiões	Modalidade do curso	Número de vagas	Vagas para professores	Alunos cadastrados	Alunos cursando	Alunos Trancados	Alunos matriculados	Alunos desvinculados	Alunos Falecidos	Alunos formados
Norte	Aperfeiçoamento	6.300	6.137	3.492	1.780	643	2.423	484	1	584
	Bacharelado	2.860	60	1.217	925	0	925	271	3	18
	Especialização	7.035	1.860	3.881	3.278	10	3.288	320	0	273
	Extensão	4.585	4.515	1.530	1.142	0	1.142	87	0	301
	Formação Pedagógica	104	104	102	102	0	102	0	0	0
	Licenciatura	12.786	5.169	8.219	6.281	743	7.024	719	3	473
	Sequencial	744	112	490	0	0	0	398	1	91
	Tecnólogo	650	325	578	361	177	538	34	0	891
Total		35.064	18.282	19.509	13.869	1.573	15.442	2.313	8	2.631
Nordeste	Aperfeiçoamento	20.100	17.728	10.262	2.875	98	2.973	3.813	3	3.473
	Bacharelado	14.203	120	11.175	9.171	837	10.008	1.080	0	87
	Especialização	37.568	13.146	20.931	14.746	432	15.178	3.068	1	2.684
	Extensão	12.507	11.537	5.396	3.228	0	3.228	1.273	0	895
	Formação Pedagógica	1.906	1.334	633	587	0	587	46	0	0
	Licenciatura	83.503	40.240	64.083	51.281	1.097	52.378	11.006	16	683
	Tecnólogo	3.361	40	2.076	1.208	15	1.223	616	1	236
Total		173.148	84.145	114.556	83.096	2.479	85.575	20.902	21	8.058
Sudeste	Aperfeiçoamento	34.345	25.852	19.556	6.464	223	6.687	4.431	1	8.437
	Bacharelado	15.628	250	11.661	8.058	722	8.780	2.562	2	317
	Especialização	73.987	24.760	47.267	28.683	395	29.078	8.804	6	9.379
	Extensão	4.015	3.617	1.009	127	0	127	516	0	366
	Licenciatura	65.536	17.299	48.030	34.568	4.855	39.423	6.424	8	2.175
	Sequencial	885	0	690	333	209	542	0	0	148
	Tecnólogo	5.740	91	4.363	2.831	622	3.453	826	0	84
Total		200.136	71.869	132.576	81.064	7.026	88.090	23.563	17	20.906
Sul	Aperfeiçoamento	12.087	9.541	7.977	1.241	211	1.452	2.011	3	4.511
	Bacharelado	9.515	64	5.952	3.948	8	3.956	1.784	1	211
	Especialização	40.564	10.790	26.182	12.310	148	12.458	7.066	9	6.649
	Extensão	1.650	1.415	617	557	0	557	59	1	0
	Formação Pedagógica	125	0	0	0	0	0	0	0	0
	Licenciatura	46.427	22.069	32.266	24.878	395	25.273	5.750	7	1.236
	Tecnólogo	3.580	0	3.479	1.468	11	1.479	1.373	2	625
Total		113.948	43.879	76.473	44.402	773	45.175	18.043	23	13.232
Centro-Oeste	Aperfeiçoamento	11.500	8.395	7.575	691	0	691	2.520	0	4.364
	Bacharelado	5.885	60	3.532	2.798	1	2.799	631	4	98
	Especialização	17.860	3.200	8.950	3.341	138	3.479	2.526	2	2.943
	Extensão	2.371	2.371	1.359	0	0	0	631	0	728
	Licenciatura	18.873	6.323	10.497	5.560	166	5.726	3.727	10	1.034
	Tecnólogo	1.400	0	1.102	582	1	583	489	0	30
Total		57.889	20.349	33.015	12.972	306	13.278	10.524	16	9.197
Totalização dos dados		580.185	238.524	376.129	235.403	12.157	247.560	75.345	85	54.024

Fonte: Sistema Universidade Aberta do Brasil - SisUAB / SISREL
Elaboração própria

O estudo sobre os polos de apoio presencial visa trazer para esse trabalho a discussão de como está a situação dos polos municipais no país. Como dito na primeira seção, os polos de apoio presencial são a estrutura que atende diretamente os alunos do ensino a distância. Por isso, os polos devem conter estruturas, físicas e humanas, suficientes para atender as demandas da UAB. A UAB, para formar parcerias, lançou dois editais com chamada pública, o Edital nº1 de 20 de dezembro de 2005 com o objetivo de selecionar polos de apoio presencial e de cursos. Segundo PRETI (2009, p.121), 12 Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's e 38 Universidades manifestaram interesse nas ofertas dos cursos a distância e mais de mil municípios solicitaram se tornar polos presenciais. Somente 312 municípios foram selecionados, segundo a avaliação da Comissão Especial, por apresentarem condições para a implementação dos cursos. De acordo com PRETI (2009, p.129) diz que em 2007, eram 291 polos de apoio presencial. Segundo Martins e Amaral (2011, p. 09), em 2009, foram instalados 723 polos de apoio presencial e em 2010 esse número subiria para a marca de 774 polos em todo o país. Segundo o PRETI (2009), a meta para o ano de 2013 era uma estrutura física de mil polos de apoio presencial. De acordo com os dados encontrados podemos dizer que a meta da UAB referente aos polos está chegando a seu número desejado.

De acordo com os dados extraídos do SisUAB, há 950¹³ polos de apoio presencial no país. Desse total, 770 polos estão ativos e 180 inativos. Isso representa um percentual de 81% e 19%, respectivamente de polos ativos e inativos no país. Nas regiões do país podemos verificar que 273 polos ativos estão na região Nordeste. No Sudeste são 192 polos de apoio presencial. Na região Sul esse número chega a 140 polos. São 103 polos ativos na região Norte. E finalmente 62 polos ativos no Centro-Oeste. Analisando a situação dos polos (apto, apto com pendências, em fase de regularização e não apto) podemos perceber que apesar dos polos aptos na tabela estarem em número maior (277 casos), a UAB deve tomar providências para regularizar a situação dos polos aptos com pendências e em fase de regularização. Por ser o polo de apoio presencial a estrutura final da política, onde acontecem as realidades e os problemas, os polos devem ter uma boa estrutura para executar os cursos da UAB.

¹³ Foram considerados os polos pilotos.

Tabela 4. Polos de apoio presencial da UAB, 2013

<u>Regiões do País</u>	<u>Estado</u>	<u>Status do Polo</u>			<u>Situação do Polo</u>			<u>Total de Polos</u>
		Ativo	Inativo	Apto (AA)	Apto com Pendências (AP)	Em fase de Regularização (FR)	Não Apto (NA)	
Norte	Acre	8	-	8	-	-	-	8
	Amapá	4	2	1	4	-	1	6
	Amazonas	16	13	2	6	10	11	29
	Pará	36	11	8	24	6	9	47
	Rondônia	7	-	2	5	-	-	7
	Roraima	15	-	9	6	-	-	15
	Tocantins	17	3	13	2	3	2	20
	Total	103	29	43	47	19	23	132
	% Total	78	22	33	36	14	17	100
Nordeste	Alagoas	15	6	6	2	5	8	21
	Bahia	61	9	19	29	14	8	70
	Ceará	45	5	9	18	14	9	50
	Maranhão	39	3	11	11	15	5	42
	Paraíba	21	9	13	6	11	-	30
	Pernambuco	25	6	5	17	7	2	31
	Piauí	37	14	11	16	21	3	51
	Rio Grande do Norte	16	13	8	6	7	8	29
	Sergipe	14	1	0	13	1	1	15
	Total	273	66	82	118	95	44	339
	% Total	81	19	24	35	28	13	100
Sudeste	Espírito Santo	37	2	16	7	15	1	39
	Minas Gerais	84	22	49	29	19	9	106
	Rio de Janeiro	34	1	26	8	0	1	35
	São Paulo	37	0	21	9	4	3	37
	Total	192	25	112	53	38	14	217
	% Total	88	12	52	24	18	6	100
Sul	Paraná	55	3	31	10	14	3	58
	Rio Grande do Sul	48	16	35	9	20	0	64
	Santa Catarina	37	5	10	16	13	3	42
	Total	140	24	76	35	47	6	164
	% Total	85	15	46	21	29	4	100
Centro-Oeste	Distrito Federal	4	5	0	1	3	5	9
	Goiás	26	6	13	4	4	11	32
	Mato Grosso do Sul	13	7	9	0	5	6	20
	Mato Grosso	19	18	18	6	9	4	37
	Total	62	36	40	11	21	26	98
	% Total	63	37	41	11	21	27	100
Totalização dos dados		770	180	277	264	220	113	950

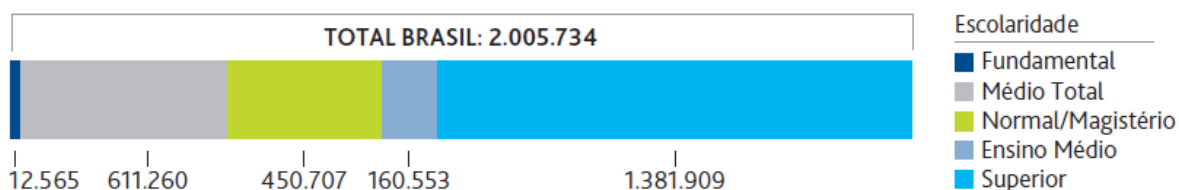
Fonte: Sistema Universidade Aberta do Brasil - SisUAB
Elaboração própria

Nos dados relativos aos colaboradores da UAB encontramos cadastrados 469.570¹⁴ no SisUAB. De acordo com os dados, verificou-se que a maioria se compõe por tutores a distância e presencial. Na UAB, os tutores a distância representam 266.40 e os tutores presencial são 101.15. Como visto na primeira parte deste trabalho, os tutores a distância participam do processo dos cursos da UAB auxiliando nas atividades de tutoria, juntamente com professores, alunos e tutores presenciais. Já os tutores presenciais são os profissionais que estão diretamente ligados aos alunos. Por isso, acreditamos que exista esse maior número de tutores presenciais e a distância entre o corpo técnico e profissional da UAB. Os professores pesquisadores ocupam a terceira colocação no quantitativo dos colaboradores da UAB, tendo 7914 professores. Há também os coordenadores de polos, 566 coordenadores, que são pessoas que cuidam de toda a infraestrutura dos polos de apoio presencial e são responsáveis pelos mesmos. Já os coordenadores de curso e tutoria representam respectivamente, 945 e 590 coordenadores. Temos atualmente, 95 coordenadores UAB e 92 coordenadores adjuntos. Pelos dados apresentados podemos dizer que a UAB tem um grande corpo técnico atuando para que a política seja executada.

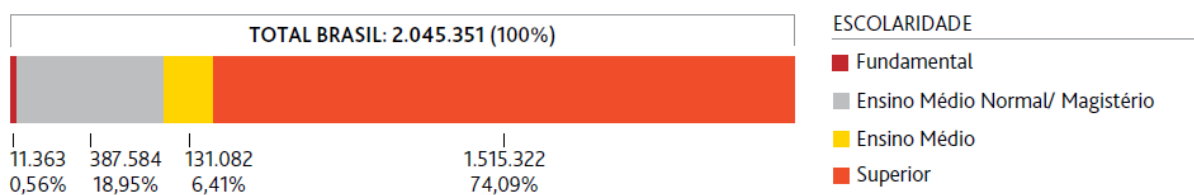
Com os dados apresentados nessa parte do trabalho, vemos que a UAB está a cada dia criando novas parcerias com as instituições de ensino, ampliando os polos de apoio presencial, recebendo novos alunos, ofertando um número expressivo de vagas, e está composta por uma grande equipe técnica para a execução dos cursos a distância. Com isso, consideramos que a UAB com o seu crescimento será capaz de atingir aos seus objetivos e realmente transformar em um caminho para aqueles que encontram na educação uma possibilidade de qualidade de vida.

A UAB pode encontrar um campo fértil na conquista em formar os professores da educação básica brasileira. Sendo os resultados disponibilizados pelo Anuário da Educação básica em 2012 e 2013, com dados relativos aos anos de 2010 e 2011, respectivamente. As pesquisas demonstram que 69% dos professores em 2010 possuíam a escolaridade superior, pouco mais de um quarto possuíam o nível médio e segundo estimativas do MEC, no ano da pesquisa, 2010, 350 mil professores em todo o país estavam matriculados em instituições de ensino superior (Anuário da Educação Básica em 2012, p.63). No ano de 2011, cerca de 25% dos professores da educação básica ainda possuíam, no máximo, a escolaridade em nível médio ou magistério (Anuário da Educação Básica em 2013, p.88). Nas **Figuras 2 e 3**, podemos perceber como o ensino superior está com uma tendência a crescer ao longo do tempo. E a UAB pode ser o meio de conquistar, cada vez mais, maior formação universitária dos professores que não possuem o diploma de nível superior.

¹⁴ Na pesquisa foram excluídas as funções de Auxiliar de biblioteca, Auxiliar de limpeza, Bibliotecário, Contato na IES, Contato do curso, Coordenador de Consórcio na IES, Coordenador de Consórcio no IES, Equipe multidisciplinar para IES, Gerente acadêmico da IES, Gerente financeiro da IES, Membro de equipe multidisciplinar, Outra função no polo, Reitor/Diretor/Presidente, Responsável Financeiro, Secretário da IES, Secretário de Curso, Secretário de Polo, Técnico de Laboratório de Biologia, Física e Química, Técnico de Informática e Vigilante. Essas funções totalizam 3.296 colaboradores.

Figura 2. Número de professores da Educação Básica por escolaridade, 2010

Fonte: Sinopse do Censo Escolar - 2010

Figura 3. Número de professores da Educação Básica por escolaridade, 2011

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Na seção a seguir será apresentada a realidade da formação dos professores da educação básica nos anos de 2003, 2005 e 2011. Serão explicados os dados e as metodologias utilizadas para compor o estudo. Ao final, os resultados encontrados mostrarão se a hipótese inicial formulada, a tendência geral do aumento do ensino universitário dos professores, será corroborada.

4. UM ESTUDO DA REALIDADE: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM 2003, 2005 E 2011 PELO SAEB

Nesta parte do trabalho, procuraremos investigar como era a realidade dos professores da educação básica quanto a sua formação. Afinal, investigaremos se a formação universitária dos professores da educação básica de ensino tem aumentado no país. Outro dado que podemos inferir é se os professores estão frequentando os cursos de formação continuada para a melhoria das práticas escolares. Além de verificar se os cursos de formação continuada, realmente então contribuindo para a qualidade do ensino, segundo a percepção dos professores. Para realizar a análise de impacto do cenário de formação superior dos professores no país, utilizamos três bancos de dados referentes aos anos de 2003, 2005 e 2011¹⁵, provenientes do exame amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁶.

O SAEB tem como objetivo primordial prestar informações, através do levantamento de dados periódicos, a cada dois anos¹⁷, para o processo de avaliação do sistema educacional brasileiro. O SAEB é um exame de proficiência nas disciplinas básicas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, aplicados aos alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio. O SAEB procura investigar as condições internas e externas que influenciam o processo de aprendizagem e ensino da educação básica brasileira. Através da aplicação de questionários de contextos, aplicados aos alunos, professores e diretores de escolas, tenta-se coletar informações sobre as condições físicas e de recursos da escola. (Microdados SAEB 2003, p.05)

Assim, os dados são utilizados para subsidiar o monitoramento do desempenho dos sistemas de ensino dos diferentes entes federados (federal, municipal e estadual). O SAEB é um instrumento importante para que os gestores públicos detectem as principais deficiências e problemas da educação básica brasileira para melhor formular e elaborar políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade na oferta da educação básica. (Microdados SAEB 2003, p.06)

¹⁵ O SAEB tem dados dos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2011. Por motivos metodológicos escolhemos os três últimos anos por estar no período do governo Lula e da implementação da política pública da UAB. Acesse <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> para ter acesso aos dados dos demais anos do SAEB. Acesso 30/04/2013.

¹⁶ "O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral". Para saber mais sobre o INEP acesse <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 30/04/2013.

¹⁷ Infelizmente não tivemos acesso aos dados dos anos de 2007 e 2009, o INEP somente disponibilizou esses três últimos anos da pesquisa amostral no site. Acreditamos que o SAEB de 2007 e 2009 não tenham ocorrido, para dirimir essa situação, no SAEB de 2011, foi coletada mais observações no banco de dados.

O SAEB de 2011 passou a completar informação de duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)¹⁸ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)¹⁹. Apesar dessa mudança o plano amostral permaneceu o mesmo adotado desde o SAEB de 2003, para permitir a comparabilidade das edições. (Microdados SAEB 2011, p.8).

Na subseção a seguir, apresentaremos os dados e as metodologias adotadas para investigar como era a realidade dos professores quanto a sua formação pelos dados do SAEB.

4.1. Dados e metodologia

A metodologia utilizada para a amostragem do SAEB é um desenho amostral com "*(...) amostras probabilísticas de alunos e de amostras relacionadas (de turmas, de professores, diretores e de escolas), considerando o universo de alunos matriculados no sistema educacional brasileiro*" (Microdados 2003, p.06). O desenho amostral é estratificado por variáveis de escolas por zona (rural e urbana), a localização (capital ou interior), região metropolitana e porte do município, e ainda há a estratificação pela rede de ensino da escola, federal, estadual, municipal e particular. O processo do plano amostral ocorre em três etapas: seleciona os municípios, as escolas e a turma, levando em consideração a proporção de alunos matriculados. Assim, os alunos da turma selecionada participaram da avaliação do SAEB e seus professores e diretores são automaticamente selecionados. Importante salientar que, a amostragem probabilística é estratificada por conglomerados selecionados em três estágios, como ditos anteriormente.

O SAEB utiliza de questionários para promover informações sobre a educação básica no país. São cinco tipos de questionários: de alunos, de turmas, de professores, de diretores e de escolas. Os questionários aplicados aos professores será o instrumento de interesse nesta pesquisa. Os professores responderam ao questionário que são divididos em duas partes. A primeira sobre aspectos de formação e experiência profissional. A segunda sobre as práticas em salas de aula e atitudes em relação à escola e aos alunos. A primeira parte do questionário será objeto de análise deste trabalho.

Estudando as informações julgadas importantes, percebemos que nos bancos de dados do SAEB, por exemplo, nos anos de 2003 e 2011, há a informação da forma que o professor realizou o

¹⁸ A Aneb "*(...) abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e particulares do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e também no 3ª série do Ensino Médio (EM). Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.*" (Microdados SAEB 2011, p.4)

¹⁹ A Anresc "*(...) é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação, Região e país.*" (Microdados SAEB 2011, p.4)

curso superior, se formou em cursos presenciais, semipresencial ou a distância, questões 5 e 8 respectivamente. Se em 2005 tivesse essa informação no questionário, poderíamos inferir se a educação a distância está crescendo entre os professores ou não. Mas como não temos essa informação, deixamos essa variável extremamente importante de fora na análise. Outro ponto a ser considerável, é que se o banco de dados, em 2005, tivesse essa variável, não poderíamos afirmar que a UAB formou esses professores, pois não temos essa informação nos questionários do SAEB. Apenas utilizando os dados agregados, vimos que em uma amostra de 14.695 professores, 286 deles concluíram seu ensino superior pela modalidade de ensino a distância. Em 2011 com uma amostra de 225.608 professores, 13.166 professores tinham formação superior a distância. Pelos números apresentados poderíamos tornar o estudo mais robusto. As informações sobre os turnos trabalhados (Matutino, Vespertino e Noturno), contidas nos anos de 2003 e 2005, pelos professores também poderiam ser analisadas neste trabalho. Poderíamos verificar qual é o horário que os professores têm a maior probabilidade de realizar os cursos superiores. Além disso, os questionários do SAEB podiam conter informações sobre a formação de pai e mãe dos professores, para saber se as escolaridades dos pais influenciam na formação superior. Uma informação que poderíamos levar em consideração no estudo é o estado civil dos professores. Essas informações, escolaridade dos pais e estado civil, não têm em nenhum banco de dados do SAEB.

Para fazer a análise dos bancos de dados utilizaremos o Modelo Logístico para estimar regressões logísticas a fim de testar a hipótese de que, com o passar do tempo os professores da educação básica no Brasil tiveram um aumento na formação superior. Devido ao pequeno número de professores por escola, não houve a necessidade de utilizarmos o modelo hierárquico em nossas estimativas. Mais especificamente, em 2003, foram entrevistados 17.376 professores em 6.179 escolas, uma média de 2,81 professores por escola. Em 2005, foram entrevistados 16.014 professores em 6.291 escolas, uma média de 2,55 professores por escola. Em 2011, foram entrevistados 316.668 professores em 87.380 escolas, uma média de 3,62 professores por escola. Como há poucos professores entrevistados por escola nos anos analisados, não há risco de haver dependência entre as estimativas dos professores dentro de cada escola. Ou seja, assumimos o pressuposto de independência entre os professores das diferentes escolas do país. Nossa variável dependente é se o professor possui ou não formação superior (variável binária 0 ou 1). Para esse trabalho serão estimados 4 modelos de regressão logística. O tamanho da população em estudo é de 427.011 professores em 2003, 439.428 professores em 2005 e 277.131 professores em 2011. Esta população é representada por uma amostra de 13.248 professores em 2003, 12.253 professores em 2005 e 163.470 professores em 2011.

Primeiramente, foi feito um estudo de como os questionários dos professores estavam estruturados e a verificação das possíveis variáveis de interesse contidas nos de 2003, 2005 e 2011.

Como os anos são diferentes, o questionário poderia conter modificações, dificultando a seleção de variáveis na utilização do nosso estudo. Depois dessa análise, fizemos as modificações necessárias para estimar as regressões logísticas. Nos questionários dos anos a variável dependente superior era composta das seguintes opções: (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau); (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau); (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau); (D) Ensino Superior – Pedagogia; (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática; (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras; (G) Magistério Superior (Escola Normal Superior); (H) Ensino Superior – Outros. Para transformar a variável de interesse em variável binária agrupamos as letras (A), (B) e (C) como o grupo de professores que têm o ensino médio e as opções (D), (E), (F) e (G) como grupos de professores que têm ensino superior. Outra variável transformada foi a de quantidade de escolas trabalhadas onde as questões (C) Em 3 escolas e (D) Em 4 ou mais escolas, foram agrupadas no grupo de professores que trabalham em 3 escolas ou mais. Esse agrupamento se deu através da constatação que as opções tinham um percentual pequeno frente às opções (A) Apenas nesta escola e (B) Em duas escolas.

A variável de região geográfica considera o Nordeste como referência. O ano de 2011 é nosso ano de referência, afinal vamos verificar se em comparação com os outros anos houve um aumento na escolaridade dos professores. A variável binária de sexo abrange o sexo populacional, tendo como referência a população feminina do banco de dados. A variável de raça, questão 3 nos questionários dos anos em estudo, foi recodificada em variável binária com o objetivo de se adequar melhor à análise da regressão logística, assim foi criada a variável ‘branca’. A variável de raça possui as categorias branca, preta, parda, amarela e indígena. Agora, a nova variável ‘branca’, adota valores iguais a 1 para os indivíduos que se declaram brancos, e valores iguais a 0 para aqueles que se declaram pretos ou pardos. Não foram contabilizadas no banco as declarações para amarelo e indígena.

Outra variável que temos interesse em observar sua evolução é a variável binária de participação em alguma atividade de formação continuada nos últimos 2 anos (1 para participou e 0 não participou). A variável ligada a esta última é a variável que constata, na opinião dos professores, em que medida as atividades de formação continuada contribuíram para a melhoria nas práticas em sala de sala sendo as opções (A) Sim, muito, (B) Sim, pouco e (C) Não contribuiu. No ano de 2011 essa pergunta continha 4 opções, sendo (A) Quase sempre; (B) Eventualmente; (C) Quase nunca e; (D) Nunca. Para agregar essa variável na análise foi feita uma recategorização, juntando as opções (B) e (C) como sendo a opção (B) Sim, pouco dos demais anos. Todas elas transformadas em variáveis binárias.

Na análise as variáveis de idades correspondem às categorias estabelecidas nos questionários sendo (A) Até 24 anos, (B) De 25 a 29 anos, (C) De 30 a 39 anos, (D) De 40 a 49 anos, (E) De 50 a

54 anos e (F) 55 anos ou mais. Outra variável mantida como consta no questionário, é a variável de situação trabalhista na escola que o professor respondeu ao questionário. As opções para marcação eram: (A) Estatutário, (B) CLT, (C) Prestador de serviço por contrato temporário, (D) Prestador de serviço sem contrato e (E) Outros.

Duas perguntas nos questionários dos anos em análise tiveram de ser analisadas em separado, pois no questionário de 2011 as questões sobre anos que trabalha nesta escola e quanto tempo o professor leciona se encontram com as alternativas diferentes dos anos de 2003 e 2005. As alternativas nesses anos eram: (A) Há menos de 1 ano, (B) De 1 a 2 anos, (C) De 3 a 5 anos, (D) De 6 a 9 anos, (E) De 10 a 15 anos, (F) De 15 a 20 anos (G) Há mais de 20 anos. As alternativas de 2003 e 2005 foram: (A) Há menos de 1 ano, (B) De 1 a 2 anos, (C) De 3 a 5 anos, (D) De 6 a 9 anos, (E) De 10 a 15 anos, (F) De 15 a 20 anos e (G) Há mais de 20 anos. Já as alternativas apresentadas em 2011 foram: (A) Menos de 1 ano, (B) De 1 a menos de 2 anos, (C) De 2 a menos de 5 anos, (D) De 5 a menos de 7 anos, (E) De 7 a menos de 10 anos, (F) De 10 a menos de 15 anos, (G) De 15 a menos de 20 anos e (H) Mais de 20 anos. As alternativas de 2003 e 2005 foram: (A) Há menos de 1 ano, (B) De 1 a 2 anos, (C) De 3 a 5 anos, (D) De 6 a 9 anos, (E) De 10 a 15 anos, (F) De 15 a 20 anos e (G) Há mais de 20 anos. Por questões metodológicas não aplicamos intervalos para compreender os períodos transformando as variáveis compatíveis para todos os anos, por detectar perdas de informação e não realidade das respostas dos professores. Ressaltamos que, nessas duas questões, tempo lecionado e tempo de trabalho na escola, foi constatada uma alta colinearidade entre essas variáveis. Assim foram estimados modelos de regressões logísticas diferentes, hora contendo a variável de tempo lecionado e tempo de trabalho na escola.

Na nossa análise utilizaremos os pesos referentes à turma, pois "*(...) os questionários de professores receberam os pesos das turmas correspondentes.*" (Microdados 2005, p.17). Este trabalho levou em consideração o plano amostral complexo do SAEB (SILVA; PESSOA; LILA, 2002)²⁰ para compor as tabelas com estatística descritivas e os modelos de regressão logística. Para estimar as regressões considerando o plano amostral complexo, foi necessário encontrar nos bancos de dados, três informações para utilização no programa computacional STATA²¹, sendo o estrato da amostra, o peso da turma e a unidade primária de amostragem, que no SAEB são as escolas²² selecionadas. Tivemos que criar uma variável de estrato para o SAEB 2011. A variável criada seguiu os seguintes critérios descritos no Manual do usuário do SAEB 2011 (p.8-9). Juntamos as informações de dependência administrativa que pode ser pública (estadual, municipal, federal) ou

²⁰ Para saber mais sobre plano amostral complexo leia mais em (SILVA; PESSOA; LILA, 2002).

²¹ O comando utilizado no programa computacional STATA para levar em conta o plano amostral complexo da PNAD nos modelos de regressão foi: `svyset [pweight=peso], strata(estrato) psu(mascara) singleunit(centered)`.

²² Segundo informação do Manual do usuário dos Microdados do SAEB 2011 e dos demais anos "*(...) as unidades primárias de amostragem foram as escolas. Por esta razão, uma mesma escola participou dos universos de mais de uma série, desde que tivesse turmas e alunos de mais de uma das séries consideradas.*" (p.09)

particular, a unidade da federação da escola, a localização (urbana ou rural), se a escola está na área de capital ou interior e a série de interesse (5º ano EF, 9º ano EF, 3ª série EM)²³.

As técnicas utilizadas para a apresentação dos resultados foram à apresentação de estatísticas descritivas e de modelos logísticos. Nas estatísticas descritivas, é apresentada a **Tabela 5**, com a distribuição percentual dos professores pela categoria de variáveis de interesse. Na **Tabela 6** iremos observar a média da escolaridade superior dos professores da educação básica por categorias de cada variável de interesse. Foram estimados 4 modelos logísticos, de forma progressiva, com inclusão de diferentes variáveis de um modelo para o outro. Os resultados podem ser vistos nas **Tabelas 7, 8, 9 e 10**, onde contém as informações sobre as razões de chances, as significâncias estatísticas e os exponenciais dos erros-padrão dos coeficientes dos modelos estimados. O primeiro modelo logístico inclui as seguintes variáveis independentes: sexo, raça, se tem formação continuada, melhorias nas práticas escolares com a formação continuada, se tem outra atividade, além do magistério, região do país, quantidade de escolas trabalhadas, situação trabalhista e idade. No segundo modelo adicionamos a variável de tempo trabalhado na escola pesquisada. O terceiro modelo contém a variável tempo lecionado. No último modelo contém as variáveis binárias de 2003 e 2005. Com este modelo, podemos verificar se a uma tendência geral na probabilidade de se ter o ensino superior ao longo do tempo. Abaixo se encontram os três modelos logísticos estimados para cada ano em separado. Além disso, apresentamos o modelo 4 com as variáveis dicotômicas para 2003 e 2005. Os modelos aqui descritos foram estimados através do programa computacional STATA com o plano amostral complexo do SAEB.

Modelo 1

$$\begin{aligned} \text{superior} = & \beta_0 + \beta_1(\text{homem}) + \beta_2(\text{negra}) + \beta_3(\text{semfc}) + \beta_4(\text{forcontpouco}) + \beta_5(\text{forcontnao}) + \beta_6(\text{outatvsimeduc}) + \beta_7 \\ & (\text{outatvsim}) + \beta_8(\text{Norte}) + \beta_9(\text{Sudeste}) + \beta_{10}(\text{Sul}) + \beta_{11}(\text{CentroOeste}) + \beta_{12}(\text{esctrab2}) + \beta_{13}(\text{esctrab3a4}) + \beta_{14}(\text{trabclt}) + \\ & \beta_{15}(\text{trabtemp}) + \beta_{16}(\text{trabsemcont}) + \beta_{17}(\text{traboutros}) + \beta_{18}(\text{id24}) + \beta_{19}(\text{id25a29}) + \beta_{20}(\text{id40a49}) + \beta_{21}(\text{id50a54}) + \\ & \beta_{22}(\text{id55}) + \beta_{23}(\text{id25a29}) + u \end{aligned}$$

Modelo 2

$$\begin{aligned} \text{superior} = & \beta_0 + \beta_1(\text{homem}) + \beta_2(\text{negra}) + \beta_3(\text{semfc}) + \beta_4(\text{forcontpouco}) + \beta_5(\text{forcontnao}) + \beta_6(\text{outatvsimeduc}) + \beta_7 \\ & (\text{outatvsim}) + \beta_8(\text{Norte}) + \beta_9(\text{Sudeste}) + \beta_{10}(\text{Sul}) + \beta_{11}(\text{CentroOeste}) + \beta_{12}(\text{esctrab2}) + \beta_{13}(\text{esctrab3a4}) + \beta_{14}(\text{trabclt}) + \\ & \beta_{15}(\text{trabtemp}) + \beta_{16}(\text{trabsemcont}) + \beta_{17}(\text{traboutros}) + \beta_{18}(\text{id24}) + \beta_{19}(\text{id25a29}) + \beta_{20}(\text{id40a49}) + \beta_{21}(\text{id50a54}) + \\ & \beta_{22}(\text{id55}) + \beta_{23}(\text{id25a29}) + \beta_{24}(\text{trabesc1}) + \beta_{25}(\text{trabesc1a2}) + \beta_{26}(\text{trabesc6a9}) + \beta_{27}(\text{trabesc10a15}) + \\ & \beta_{28}(\text{trabesc15a20}) + \beta_{29}(\text{trabesc20}) + u \end{aligned}$$

Modelo 3

²³ Para criação da variável “estrato” foi utilizado o comando, `egen estrato = concat (id_uf id_dependencia_adm id_localizacao id_capital id_serie)`, do STATA onde o mesmo uniu as informações para formar o estrato da amostra.

$$\begin{aligned} superior = & \beta_0 + \beta_1(homem) + \beta_2(negra) + \beta_3(semfc) + \beta_4(forcontpouco) + \beta_5(forcontnao) + \beta_6(outatvsimeduc) + \beta_7 \\ & (outatvsim) + \beta_8(Norte) + \beta_9(Sudeste) + \beta_{10}(Sul) + \beta_{11}(CentroOeste) + \beta_{12}(esctrab2) + \beta_{13}(esctrab3a4) + \beta_{14}(trabclt) + \\ & \beta_{15}(trabtemp) + \beta_{16}(trabsemcont) + \beta_{17}(traboutros) + \beta_{18}(id24) + \beta_{19}(id25a29) + \beta_{20}(id40a49) + \beta_{21}(id50a54) + \\ & \beta_{22}(id55) + \beta_{23}(id25a29) + \beta_{24}(lec1) + \beta_{25}(lec1a2) + \beta_{26}(lec5a7) + \beta_{27}(lec7a10) + \beta_{28}(lec10a15) + \beta_{29}(lec15a20) + \\ & \beta_{30}(lec20) + u \end{aligned}$$

Modelo 4

$$\begin{aligned} superior = & \beta_0 + \beta_1(homem) + \beta_2(negra) + \beta_3(semfc) + \beta_4(forcontpouco) + \beta_5(forcontnao) + \beta_6(outatvsimeduc) + \beta_7 \\ & (outatvsim) + \beta_8(Norte) + \beta_9(Sudeste) + \beta_{10}(Sul) + \beta_{11}(CentroOeste) + \beta_{12}(esctrab2) + \beta_{13}(esctrab3a4) + \beta_{14}(trabclt) + \\ & \beta_{15}(trabtemp) + \beta_{16}(trabsemcont) + \beta_{17}(traboutros) + \beta_{18}(id24) + \beta_{19}(id25a29) + \beta_{20}(id40a49) + \beta_{21}(id50a54) + \\ & \beta_{22}(id55) + \beta_{23}(id25a29) + \beta_{24}(ano2003) + \beta_{25}(ano2005) + u \end{aligned}$$

Na próxima subsecção, verificaremos os resultados do estudo dos bancos de dados. Através dos dados encontrados, vamos verificar, se a nossa hipótese inicial pode ser corroborada.

4.2. Resultados

A distribuição percentual dos professores pela categoria de variáveis de interesse é representada pela **Tabela 5**. No que se refere ao sexo, há uma predominância das professoras nos anos de estudo, sendo 79,63% em 2003, 80,29% em 2005 e 76,46% em 2011. Isso se deve ao fato de sabermos que a profissão de professor é predominantemente uma profissão ocupada pelo sexo feminino²⁴. Nos grupos etários percebemos que a faixa de idade que contém mais indivíduos é a idade de 30 a 39 anos, com percentuais aproximados entre os anos, sofrendo um decréscimo ao longo do tempo, 38,3% em 2003, 37,75% em 2005 e 36,63 em 2011. O segundo grupo etário que tem o segundo maior percentual é a faixa de 40 a 49 anos, sendo 30% em 2003, 29,22% em 2005, crescendo em 2011 com 33,63%. A faixa etária que tem menos professores é de até 24 anos, tendo um decréscimo ao longo do tempo. Já os professores com idades compreendidas entre 55 anos ou mais então crescendo ao longo do tempo, sendo 3,62% em 2003, 4,73 em 2005 e 5,93 em 2011. Com relação a como os professores se consideravam, verifica-se maior percentual dos declarados brancos em relação aos negros nos anos em estudo. No que se refere às regiões do país, observa-se que, em todos os anos analisados, o Sudeste representa a maioria da amostra, sendo que representam percentuais bem próximos em todos os anos, sendo 41,22% em 2003, 41,44% em 2005 e 40,22% em 2011. Em seguida, aparece à região Nordeste com percentuais de 28,79% em 2003, 27,36% em 2005 e 28,20% em 2011. Depois aparecem Sul, Centro-Oeste e Norte, mantendo-se este padrão ao longo dos anos.

²⁴ Segundo o Anuário da Educação Básica de 2012, p.64, as mulheres ocupam 81% do magistério no país.

Um dado importante para esse estudo é saber quantos professores da rede básica de ensino na amostra do SAEB tinham a formação do nível médio e superior. Na amostra vemos claramente que a escolaridade dos professores está aumentando com o passar do tempo e que a formação de nível médio está caindo consideravelmente. Em 2003, 80,71% dos professores tinham ensino superior em 2011 houve um salto para 94,50%. Já o nível médio passou de 19,29% em 2003 para 5,50% em 2011. Outro dado de extrema significância para este estudo é a participação dos professores em atividades de formação continuada nos últimos dois anos. Na Tabela 5 podemos verificar que em 2011, a totalidade dos professores pesquisados que frequentaram algum tipo de atividade de formação continuada. Em 2005 percebemos que houve um aumento na não participação nessas atividades com relação a 2003, passando de 2,74% para 19,13%. Verificamos que uma questão ligada à participação em atividades de formação continuada é se na percepção do professor essas atividades ajudaram na melhoria das práticas em sala de aula. Verificamos a princípio que as atividades ajudaram e muito nas melhorias das práticas escolares, mas com uma forte queda em 2005 para a resposta que ajudou pouco. Os professores responderam, em 2003, que ajudaram muito 77,10%, já no ano de 2005 houve a queda para 17,28% e um considerável aumento em 2011 com 83,51%. Podemos perceber que em 2005 as respostas não estão seguindo a lógica dos demais anos.

Perguntados se além do magistério, exerciam outra atividade remunerada, os professores da amostra continuam tendo o magistério como única fonte de renda. Representando 79,75% em 2003, 75,77% em 2005 e houve uma queda para 49,57% em 2011. Aqueles que têm outros tipos de atividades, mas na área da educação, tiveram um aumento considerável em 2011, saltando de 8,41% em 2003 para 43,12% em 2011. Já os professores que têm atividades remuneradas fora da área da educação sofrem um decréscimo em 2011. A maioria dos professores da amostra do SAEB trabalha somente na escola pesquisada, mantendo-se este padrão ao longo dos anos. Os professores que trabalham em 2 escolas representam percentuais consideráveis, sendo 33,47% em 2003, 34,93% em 2005 e 39,60% em 2011. Os que trabalham em 3 escolas ou mais representam em torno de 8% a 10% da amostra nos anos. Esse equilíbrio encontrado ao longo dos anos, em trabalhar em uma escola vai de encontro com dados disponibilizados pelo Anuário da Educação Básica de 2013, p.99.

Em relação à situação trabalhista dos professores na escola pesquisada, percebemos um equilíbrio entre os anos na situação estatutário, sendo o maior percentual entre os anos. A segunda e terceira situação que mais aparecem na amostra são os celetistas com 19,19% em 2003, 15,97% em 2005 e 17,09% em 2011. Já os prestadores de serviço com contrato temporário ocupam a terceira posição, com 15,81% em 2003, 17,96% em 2005 e 17,02% em 2011.

Como em 2011 o questionário sofreu modificações nas respostas com relação às questões que se tratavam dos anos que o professor trabalhava na escola pesquisada e o tempo lecionado,

iremos analisar em separado as respostas dos diferentes anos. Quanto ao tempo que trabalha na escola pesquisada verifica-se que em 2003 e 2005 encontramos percentuais parecidos no tempo de 3 a 5 anos, 23,34% e 23,33%, respectivamente. No tempo de trabalho há menos de 1 ano e de 6 a 9 anos percebemos uma troca nos percentuais da amostra, sendo um aumento dos professores que estavam na escola a menos de 1 ano, representando 16,44% em 2003 e 18,65% em 2005. E uma diminuição percentual do tempo trabalhando de 6 a 9 anos, de 18,61% a 16,79% em 2005. Em 2011 os professores estavam trabalhando na escola pesquisada de 2 a menos de 5 anos, 21,29% e em seguida ficam os professores que estavam a menos de 1 ano na escola, com 15,76%. Com relação ao tempo lecionado, percebemos que há uma maior concentração em todos os anos na faixa de 10 anos a 15 anos, há mais de 20 anos e de 15 a 20 anos.

Tabela 5. Distribuição percentual dos professores por categorias de variáveis de interesses – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis	Categorias	2003	2005	2011
Sexo	Feminino	79,63	80,29	76,46
	Masculino	20,37	19,71	23,54
Idade	Até 24 anos.	5,47	4,94	2,93
	De 25 a 29 anos.	13,85	14,27	11,85
	De 30 a 39 anos.	38,30	37,75	36,63
	De 40 a 49 anos.	30,00	29,92	33,63
	De 50 a 54 anos.	8,76	8,39	9,03
	55 anos ou mais.	3,62	4,73	5,93
Cor/Raça	Branca	60,22	57,53	53,69
	Negra	39,78	42,47	46,31
Região	Norte	7,50	7,57	9,11
	Nordeste	28,79	27,36	28,20
	Centro-Oeste	7,80	7,69	7,80
	Sudeste	41,22	41,44	40,22
	Sul	14,69	15,94	14,67
Escolaridade	Médio	19,29	14,82	5,50
	Superior	80,71	85,18	94,50
Participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos 2 anos?	Sim	97,26	80,87	100
	Não	2,74	19,13	0
Melhorias nas práticas em sala de aula para quem participou de atividade continuada	Sim, muito.	77,10	17,28	83,51
	Sim, pouco.	21,11	66,48	16,23
	Não contribuiu.	1,79	16,24	0,26
Além do magistério, exerce outra atividade que gera renda?	Sim, na área de educação.	8,41	11,76	43,12
	Sim, fora da área de educação.	11,84	12,47	7,31
	Não	79,75	75,77	49,57
Quantidade de escolas trabalhadas?	Apenas nesta escola.	56,64	57,08	52,39
	Em 2 escolas.	33,47	34,93	39,60

	Em 3 escolas ou mais escolas	9,89	7,99	8,01
Situação trabalhista nesta escola?	Estatutário.	55,97	56,47	59,41
	CLT.	19,19	15,97	17,09
	Prestador de serviço por contrato temporário.	15,81	17,96	17,02
	Prestador de serviço sem contrato.	2,11	1,98	1,41
	Outros.	6,92	7,63	5,07
Há quantos anos você trabalha nesta escola?	Há menos de 1 ano.	16,44	18,65	15,76
	De 1 a 2 anos.	14,64	12,98	9,75
	De 2 a menos de 5 anos.	-	-	21,39
	De 3 a 5 anos.	23,34	23,33	-
	De 5 a menos de 7 anos.	-	-	12,61
	De 6 a 9 anos.	18,61	16,79	-
	De 7 a menos de 10 anos.	-	-	11,82
	De 10 a 15 anos.	14,07	14,34	14,46
	De 15 a 20 anos.	7,86	8,09	8,01
	Há mais de 20 anos.	5,04	5,82	6,20
Há quantos anos você está lecionando?	Há menos de 1 ano.	1,40	3,23	1,71
	De 1 a 2 anos.	3,48	2,67	2,30
	De 2 a menos de 5 anos.	-	-	9,16
	De 3 a 5 anos.	12,96	11,53	-
	De 5 a menos de 7 anos.	-	-	7,88
	De 6 a 9 anos.	17,57	17,86	-
	De 7 a menos de 10 anos.	-	-	12,13
	De 10 a 15 anos.	25,69	22,49	21,59
	De 15 a 20 anos.	18,44	19,09	18,62
	Há mais de 20 anos.	20,47	23,12	26,60
Tamanho da amostra (n)		13.248	12.252	163.470
Tamanho da população (N)		427.011	439.428	277.131

Foi utilizada informação de peso das turmas de cada ano pesquisado do SAEB para estimar as estatísticas desta tabela. Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

A **Tabela 6** apresenta a média da escolaridade dos professores por categorias de interesse. Percebemos que em média a escolaridade superior das professoras nos anos de 2003 e 2005 era menor com relação aos professores. Em 2011, as professoras apresentam, em média, maior escolaridade superior, com 94,57%, em relação aos professores, 94,30%. Em todos os grupos etários a média da escolaridade superior aumento, ao longo do tempo. O grupo que teve um decréscimo na média de escolaridade foi à faixa etária de até 24 anos, sendo que em 2003 eram 67,23% professores em média com formação universitária. Em 2005 caiu para 52,47% e em 2011 teve um aumento de 82,81%.

Com relação à raça, os brancos têm em média escolaridade superior maior que a dos negros, mas como podemos observar a escolaridade dos negros crescem em percentuais maiores entre os anos. A média da escolaridade superior nos anos de acordo com a região do país varia com o passar

do tempo. Em 2003, a região Sudeste tem em média 87,92% dos professores com escolaridade superior. Em 2005, os professores da região Centro-Oeste passam a ter em média maior escolaridade que os professores da região Sudeste, com 92,36%. Em 2011 a maior média de escolaridade fica com a região Sul do país, com 97,17%, de seus professores com o diploma universitário, em média.

Verificamos que os professores que participaram de atividades de formação continuada ou não participaram se encontram em equilíbrio na média da escolaridade superior nos anos de 2003 e 2005. Os professores que participaram de cursos de formação continuada, em 2011, têm em média, 94,50%, de escolaridade superior. Os professores que fizeram a formação continuada, responderam que essas os ajudaram na melhoria das práticas escolares, a média da escolaridade aumentou, consideravelmente, ao longo dos anos. Isso ocorre, timidamente entre os anos de 2003 e 2005, com a média daqueles que responderam que a formação ajudou pouco. Houve um salto expressivo para esses professores em 2011, onde 94,79% dos professores em média têm o diploma superior. Observando a média de escolaridade dos professores que não acharam que a formação continuada ajudou nas melhorias das práticas escolares, percebemos que, em 2003, em média, 86,70% dos professores tinham escolaridade superior. Mantém-se a média da escolaridade superior nos anos de 2005 e 2011, com 87,17%.

Em todos os anos em estudo, os professores que têm outra atividade, além do magistério, mas atuam na área da educação, têm em média escolaridade superior maior do que aqueles que não têm outras atividades ou têm outras atividades remuneradas, mas fora da área da educação. Já os professores que trabalham em apenas na escola pesquisa ou em 2 escolas tiveram em média um aumento na escolaridade superior, os que trabalhavam em 3 escolas ou mais, tinham em média escolaridade superior, em 2003, de 93,54%. Em 2005 houve um aumento, comparando com os dados de 2003, em 95,89%. Em 2011, há um decréscimo na média da escolaridade superior, para o percentual de 92,31%.

Considerando a média da escolaridade superior por situação trabalhista na escola pesquisada. Verificamos que há um aumento na média, ao longo dos anos, para os professores em regime estatutário e celetista. Para os professores estatutários, no ano de 2003, a média da escolaridade superior era de 73,28%. Em 2005, essa média era de 87,06%. Em 2011, houve um salto para 95,95% na média da escolaridade superior dos professores. Os professores em regime celetista, também sofreram aumentos na média da escolaridade, com o passar do tempo. Em 2003, eram 83,02% dos professores com escolaridade superior. Em 2005, a média da escolaridade chega a 91,34%. Em 2011, o percentual da média, salta para 95,51%. Comparando essas duas situações trabalhistas, podemos perceber que os professores estatutários têm, em média, escolaridades menores em 2003 e 2005. Essa situação se inverte, timidamente, em 2011. As demais situações

trabalhistas (prestador de serviço por contrato temporário, prestador de serviço sem contrato e outros) em 2005, têm uma diminuição na média da escolaridade superior.

Com relação ao tempo trabalhando na escola pesquisada, podemos encontrar uma média de escolaridade superior, em 2005, igual para os professores que estão trabalhando de 10 a 15 anos e de 15 a 20 anos na escola. Os professores que estão há menos de 1 ano na escola pesquisa, têm uma queda na média da escolaridade, na passagem do ano de 2003 para 2005. A média da escolaridade dos professores, para os demais tempos analisados, sofrem aumentos com o passar do tempo.

Analisando a média da escolaridade superior dos professores pela variável de tempo lecionado, verifica-se que quanto maior o tempo lecionado, maior será a média da escolaridade entre os professores. A média da escolaridade superior dos professores que lecionam há menos de 1 ano, chama atenção, por cair bruscamente de 2003 para 2005. Nas outras categorias de tempos lecionados, encontramos o aumento na média da escolaridade superior, ao longo do tempo. Ainda podemos verificar, nos últimos tempos lecionados (De 10 a 15 anos, De 15 a 20 anos e Há mais de 20 anos) que há maior média de escolaridade superior dos professores que se encontram nessas faixas de tempo.

Tabela 6. Média da escolaridade superior por categorias de variáveis de interesse – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis	Categorias	2003	2005	2011
Sexo	Feminino	79,34	83,50	94,57
	Masculino	86,04	92,03	94,30
Idade	Até 24 anos.	67,23	52,47	82,81
	De 25 a 29 anos.	79,26	83,94	93,03
	De 30 a 39 anos.	83,00	88,65	94,60
	De 40 a 49 anos.	81,26	87,92	95,62
	De 50 a 54 anos.	81,33	85,98	95,50
	55 anos ou mais.	76,27	76,68	94,81
Cor/Raça	Branca	85,39	89,27	96,68
	Negra	73,62	79,63	91,99
Região	Norte	72,87	80,42	92,36
	Nordeste	67,93	73,24	90,60
	Centro-Oeste	86,48	92,36	96,86
	Sudeste	87,92	91,06	96,30
	Sul	86,45	89,18	97,17
Escolaridade	Médio	0	0	0
	Superior	1	1	1
Participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos 2 anos?	Sim	80,72	85,07	94,50
	Não	80,22	85,62	0 ¹

Melhorias nas práticas em sala de aula para quem participou de atividade continuada	Sim, muito.	79,60	84,06	94,47
	Sim, pouco.	84,25	84,98	94,79
	Não contribuiu.	86,70	87,17	87,17
Além do magistério, exerce outra atividade que gera renda?	Sim, na área de educação.	84,80	94,22	97,16
	Sim, fora da área de educação.	78,80	81,88	91,18
	Não	80,56	84,32	92,68
Quantidade de escolas trabalhadas?	Apenas nesta escola.	74,95	78,87	92,05
	Em 2 escolas.	86,66	93,04	96,98
	Em 3 escolas ou mais escolas	93,54	95,89	92,31
Situação trabalhista nesta escola?	Estatutário.	79,28	87,06	95,94
	CLT.	83,02	91,34	95,51
	Prestador de serviço por contrato temporário.	80,83	75,20	90,25
	Prestador de serviço sem contrato.	72,59	71,88	83,63
	Outros.	87,98	85,36	91,59
Há quantos anos você trabalha nesta escola?	Há menos de 1 ano.	82,68	78,19	92,6
	De 1 a 2 anos.	77,29	85,13	93,7
	De 2 a menos de 5 anos.	-	-	94,24
	De 3 a 5 anos.	84,53	86,59	-
	De 5 a menos de 7 anos.	-	-	94,52
	De 6 a 9 anos.	79,29	90,25	-
	De 7 a menos de 10 anos.	-	-	95,68
	De 10 a 15 anos.	80,85	88,33	96,34
	De 15 a 20 anos.	80,84	86,62	95,61
	Há mais de 20 anos.	71,13	77,67	93,53
Há quantos anos você está lecionando?	Há menos de 1 ano.	80,28	47,74	84,2
	De 1 a 2 anos.	62,30	79,19	89,73
	De 2 a menos de 5 anos.	-	-	91,68
	De 3 a 5 anos.	72,02	79,39	-
	De 5 a menos de 7 anos.	-	-	92,83
	De 6 a 9 anos.	83,46	89,51	-
	De 7 a menos de 10 anos.	-	-	94,65
	De 10 a 15 anos.	84,29	89,93	95,56
	De 15 a 20 anos.	85,09	86,58	95,67
	Há mais de 20 anos.	78,55	84,87	95,32
Tamanho da amostra (n)		13.248	12.252	163.470
Tamanho da população (N)		427.011	439.428	277.131

Foi utilizada informação de peso das turmas de cada ano pesquisado do SAEB para estimar as estatísticas desta tabela. Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

¹Como nos dados do SAEB de 2011, todos os professores tinham formação continuada, não obtivemos a média de escolaridade das pessoas que não participaram de algum tipo de formação continuada

Após a análise das estatísticas descritivas, foram estimados modelos de regressões logísticas, com o objetivo de verificar os fatores que influenciaram a formação universitária dos professores nos anos de 2003, 2005 e 2011. Foram estimados 4 modelos utilizando as informações de cada ano em estudo. O Modelo 1 é representado na **Tabela 7**.

Tabela 7. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis Independentes (Modelo 1)	2003		2005		2011	
	RC	EP	RC	EP	RC	EP
Feminino	1,000		1,000		1,000	
Masculino	1,708***	(0,286)	2,921***	(0,743)	1,035	(0,0948)
Branca	1,000		1,000		1,000	
Negra	0,682***	(0,0883)	0,593***	(0,104)	0,534***	(0,0600)
Formação Continuada	1,000		1,000		- ¹	-
Não	1,004	(0,250)	2,945***	(0,934)	-	-
Melhorias com FC - Sim	1,000		1,000		1,000	
Melhorias com FC - Pouco	1,240	(0,196)	2,358***	(0,763)	1,056	(0,138)
Melhorias com FC - Não	1,593	(0,582)	2,563***	(0,890)	0,597	(0,399)
Não	1,000		1,000		1,000	
Sim, na área de educação	1,344	(0,255)	2,452***	(0,510)	1,605***	(0,156)
Sim, fora da área de educação	0,865	(0,176)	0,909	(0,206)	0,899	(0,130)
Região Nordeste	1,000		1,000		1,000	
Região Norte	1,274	(0,208)	1,640***	(0,283)	1,366***	(0,145)
Região Sudeste	2,997***	(0,428)	3,221***	(0,669)	2,002***	(0,281)
Região Sul	2,643***	(0,485)	2,383***	(0,584)	2,388***	(0,318)
Região Centro-Oeste	2,890***	(0,486)	4,747***	(1,049)	3,401***	(0,476)
1 escola	1,000		1,000		1,000	
2 escolas	2,078***	(0,286)	3,460***	(0,608)	2,165***	(0,211)
3 escola ou mais	4,278***	(1,014)	4,437***	(1,632)	3,883***	(0,662)
Estatutário	1,000		1,000		1,000	
CLT	1,093	(0,183)	1,138	(0,208)	0,796	(0,136)
Temporário	0,959	(0,152)	0,375***	(0,0762)	0,462***	(0,0445)
Sem contrato	0,767	(0,190)	0,437**	(0,155)	0,245***	(0,0696)
Outros	1,479*	(0,336)	0,756	(0,250)	0,493***	(0,0989)
Até 24 anos	0,508**	(0,141)	0,238***	(0,0684)	0,448***	(0,0786)
De 25 a 29 anos	0,885	(0,184)	0,775	(0,175)	0,887	(0,122)
De 30 a 39 anos	1,000		1,000		1,000	
De 40 a 49 anos	0,857	(0,123)	0,855	(0,152)	1,018	(0,116)
De 50 a 54 anos	0,789	(0,181)	0,622*	(0,175)	0,958	(0,140)
55 anos ou mais	0,484**	(0,153)	0,321***	(0,133)	0,882	(0,137)
Número de Observações	13.248		12.252		163.111	

Fonte: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) anos 2003, 2005 e 2011, considerando plano amostral complexo.

Nota: ***Significativo ao nível de confiança de 99%; **Significativo ao nível de confiança de 95%; * Significativo ao nível de confiança de 90%.

¹ Todos os indivíduos do banco de dados do SAEB 2011 tinham formação continuada, por isso não há estimações para essa variável.

Analisando os indicadores do Modelo 1, quanto à variável de sexo, podemos observar uma maior razão de chance dos professores em terem o ensino superior do que as professoras, nos anos de 2003 e 2005, com nível de significância de 1%, mantendo as demais variáveis constantes. Em 2011 percebemos que as mulheres apresentam chances de ter o ensino universitário, praticamente, iguais aos homens, não possuindo significância estatística. Esse resultado é positivo, por sabermos que as mulheres já estão se equiparando aos homens na formação superior. Ressaltamos que, como as mulheres têm maior atuação na carreira do magistério do que os homens, as professoras

conseguindo maior formação, poderão acarretar resultados de melhorias no ensino público brasileiro. Quanto aos indicadores de raça no Modelo 1, verificamos que os brancos apresentam maiores chances de terem o ensino superior do que os negros em todos os casos, com nível de significância de 1%, mantendo as demais variáveis constantes. É importante perceber que ao longo dos anos a razão de chance dos brancos em ter ensino superior vem decrescendo.

As razões de chances dos professores que não têm atividades de formação continuada em 2003 apresentam uma chance um pouco superior aos que têm formação continuada, controlando pelas demais variáveis independentes, sem significância estatística. No ano de 2005 as razões de chances são maiores para aqueles que não têm formação continuada, com nível de significância de no mínimo 1%. As razões de chances de ter ensino superior são maiores para os professores que não acham ou dizem que a formação continuada contribui pouco para a melhoria das práticas dentro de sala de aula, no ano de 2005, comparados aos professores que responderam que, com a formação continuada houve muitas melhorias nas práticas escolares nos anos de 2003 e 2011. Tendo nível de significância de no mínimo 1%. Controlando pelas demais variáveis independentes.

As chances dos professores que trabalham somente no magistério de terem o ensino superior se tornam maiores do que aqueles que têm outras atividades além do magistério, mas fora da área de educação, isso é observado em todos os modelos, sem significância estatística. Já os que têm atividades além do magistério e atuam na área da educação, têm maiores chances de terem ensino superior do que os que não têm outra atividade, com significância de 1% nos anos de 2005 e 2011. As razões de chance de ter ensino superior por região geográfica do país indicam maior formação para os professores que residem nas regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, quando comparados ao Nordeste do país, controlando pelas demais variáveis independentes. Somente a região Norte, em 2003, não tem significância de 1%, como nos demais anos de 2005 e 2011.

A chance de se ter ensino superior são maiores para os professores que trabalham em 2 escolas ou 3 escolas ou mais, comparados com aqueles que trabalham somente em uma escola, com nível de significância de 1% para todos dos modelos estimados. As razões de chances de se ter ensino superior comparados com os professores que são estatutários são um pouco maiores para aqueles em situação celetista nos anos de 2003 e 2005. Reverte-se essa situação em 2011. Sem significância estatística. Os professores que se enquadram em outra situação trabalhista na escola pesquisa têm em 2003 maiores chances de terem o ensino universitário, com nível de significância de 10%. Em 2011, todas as situações trabalhistas comparados a situação de referencia têm menores chances de ter o diploma superior, com nível de significância de 1%, mantendo as demais variáveis constantes.

Quanto as chances de se ter formação superior nas faixas etárias no Modelo 1, percebemos que os professores com idades de 30 a 39 anos em quase todos os casos têm maiores chances de ter

formação universitária, comparados com as outras faixas de idade. A exceção do ano de 2011, onde os professores com idades de 40 a 49 anos têm chances um pouco maior de ter formação superior do que a idade de referência, sem significância estatística e mantendo as demais variáveis constantes.

Na **Tabela 8** é apresentado o Modelo 2, que apresenta todas as variáveis do modelo anterior, mas com a inclusão da variável de tempo trabalhando na escola em que o professor respondeu a pesquisa. Os efeitos dos coeficientes permanecem os mesmos para as variáveis independentes incluídas anteriormente (sexo, raça, formação continuada, região, quantidade de escolas trabalhadas, situação trabalhista e idade). Apenas a magnitude destes coeficientes é alterada, mas não há alteração dos padrões verificados anteriormente. O nível de significância estatística em alguns casos é alterado, por exemplo, nas faixas etárias e melhorias das práticas escolares com o curso de formação continuada.

No que se referem os indicadores de tempo trabalhado na escola, temos como referência nos modelos de 2003 e 2005 os professores que trabalham na escola no período de 3 a 5 anos. No ano de 2011 temos como referência o tempo compreendido de 2 a menos de 5 anos. Encontramos que professores que trabalham na escola avaliada pelo SAEB de 1 a 2 anos têm 44,30% menos chance de ter ensino superior que o grupo de referência, controlando pelas demais variáveis independentes, com nível de significância de 1%. No mesmo modelo observamos que professores que trabalham na escola de 6 a 9 anos e há mais de 20 anos tem menos chance, 31,60% e 43,70% respectivamente, de terem a formação universitária, com nível de significância de 5%, mantendo as demais variáveis constantes. Em 2005 observamos um aumento das chances de ter o ensino superior para as três categorias que se seguem a categoria de referência, sem significância estatística. Isso ocorre também com o ano de 2011, tendo o tempo trabalhado na escola pesquisada de 10 a 15 anos, nível de significância de 10%. Mantendo tudo mais constante.

Tabela 8. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável de tempo trabalhado na escola pesquisa, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis Independentes (Modelo 2)	2003		2005		2011	
	RC	EP	RC	EP	RC	EP
Feminino	1,000		1,000		1,000	
Masculino	1,694***	(0,284)	2,901***	(0,742)	1,031	(0,0942)
Branca	1,000		1,000		1,000	
Negra	0,685***	(0,0871)	0,596***	(0,103)	0,535***	(0,0596)
Formação Continuada	1,000		1,000		- ¹	-
Não	1,047	(0,273)	2,875***	(0,910)	-	-
Melhorias com FC - Sim	1,000		1,000		1,000	
Melhorias com FC - Pouco	1,228	(0,195)	2,260**	(0,725)	1,057	(0,136)
Melhorias com FC - Não	1,570	(0,576)	2,490***	(0,862)	0,601	(0,394)
Não	1,000		1,000		1,000	
Sim, na área de educação	1,357	(0,257)	2,439***	(0,510)	1,592***	(0,155)
Sim, fora da área de educação	0,882	(0,174)	0,908	(0,203)	0,889	(0,128)
Região Nordeste	1,000		1,000		1,000	
Região Norte	1,254	(0,205)	1,632***	(0,286)	1,380***	(0,149)
Região Sudeste	2,978***	(0,421)	3,179***	(0,659)	2,016***	(0,285)
Região Sul	2,680***	(0,488)	2,394***	(0,589)	2,425***	(0,322)
Região Centro-Oeste	2,863***	(0,480)	4,712***	(1,043)	3,429***	(0,481)
1 escola	1,000		1,000		1,000	
2 escolas	2,108***	(0,284)	3,434***	(0,605)	2,191***	(0,215)
3 escola ou mais	4,283***	(1,023)	4,433***	(1,666)	3,957***	(0,675)
Estatutário	1,000		1,000		1,000	
CLT	1,106	(0,185)	1,127	(0,209)	0,797	(0,137)
Temporário	0,971	(0,163)	0,388***	(0,0810)	0,476***	(0,0480)
Sem contrato	0,765	(0,190)	0,439**	(0,155)	0,245***	(0,0685)
Outros	1,503*	(0,342)	0,760	(0,245)	0,496***	(0,0984)
Até 24 anos	0,509**	(0,141)	0,258***	(0,0746)	0,472***	(0,0821)
De 25 a 29 anos	0,912	(0,176)	0,794	(0,181)	0,921	(0,128)
De 30 a 39 anos	1,000		1,000		1,000	
De 40 a 49 anos	0,896		0,903		1,036	
De 50 a 54 anos	0,837	(0,201)	0,653	(0,197)	0,995	(0,141)
55 anos ou mais	0,515*	(0,177)	0,356**	(0,147)	0,934	(0,162)
Trabalho escola - Há menos de 1 ano	0,736	(0,141)	0,895	(0,195)	0,883	(0,0979)
Trabalho escola - De 1 a 2 anos	0,557***	(0,116)	0,988	(0,259)	0,987	(0,137)
Trabalho escola - De 2 a menos de 5 anos	-		-		1,000	
Trabalho escola - De 3 a 5 anos	1,000		1,000		-	
Trabalho escola - De 5 a menos de 7 anos	-		-		0,859	(0,155)
Trabalho escola - De 6 a 9 anos	0,684**	(0,115)	1,241	(0,309)	-	
Trabalho escola - De 7 a menos de 10 anos	-		-		1,099	(0,142)
Trabalho escola - De 10 a 15 anos	0,770	(0,162)	1,115	(0,299)	1,313*	(0,192)
Trabalho escola - De 15 a 20 anos	0,798	(0,186)	1,055	(0,328)	1,001	(0,178)
Trabalho escola - Há mais de 20 anos	0,563**	(0,152)	0,634	(0,211)	0,694	(0,156)
Número de Observações	13.248		12.252		163.111	

Fonte: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) anos 2003, 2005 e 2011, considerando plano amostral complexo.

Nota: ***Significativo ao nível de confiança de 99%; **Significativo ao nível de confiança de 95%; * Significativo ao nível de confiança de 90%.

¹ Todos os indivíduos do banco de dados do SAEB 2011 tinham formação continuada, por isso não há estimações para essa variável.

Na **Tabela 9** é apresentado o Modelo 3 deste trabalho. O Modelo 3 apresenta todas as variáveis do Modelo 1, mas com a inclusão da variável de tempo lecionado. Os efeitos dos coeficientes permanecem os mesmos para algumas das variáveis independentes incluídas anteriormente (sexo, raça, formação continuada, região, quantidade de escolas trabalhadas). Apenas a magnitude destes coeficientes é alterada, mas não há alteração dos padrões verificados anteriormente. O nível de significância estatística em alguns casos é alterado, por exemplo, a variável de melhorias nas práticas escolares com a formação continuada, passa a ter uma nível de significância de 5%. A variável de outra atividade além do magistério, para aqueles professores que trabalham na área de educação ganham nível de significância de 10%.

Verificamos que, com a inclusão da variável de tempo lecionado, alguns coeficientes de variáveis independentes mudam as razões de chances de se ter o ensino superior comparados com as variáveis de referências. As razões de chances de ter o diploma superior dos professores, em 2003, que não praticaram alguma formação continuada nos últimos dois anos se tornaram menores com relação aos professores que frequentaram cursos de formação continuada, sem apresentar significância estatística, mantendo as demais variáveis independentes constantes. Analisando as mudanças quanto aos indicadores de idade, podemos perceber em comparação com o Modelo 1, que em alguns anos perde-se a significância estatística, por exemplo, professores com idades de até 24 anos, no ano de 2003. As razões de chance se tornam maiores, em 2003, para os professores que se encontram na faixa etária de 25 a 29 anos, comparados a idade de referência, de 30 a 39 anos. As chances dos professores com idade de 40 a 49 anos se tornam iguais a idade de referência, em 2005, sem significância estatística. Em 2011, as chances se tornam maiores para as faixas etárias de 50 a 54 anos e 55 anos ou mais, em comparação com a idade de referência. A variável de situação trabalhista, em 2003, para os professores temporários com contrato sofreu modificações nas chances de se ter o ensino universitário. As razões de chances de se ter o ensino superior passam a ser maiores para os professores temporários em relação aos professores estatutários, sem significância estatística e mantendo constantes as outras variáveis independentes.

Os indicadores de tempo lecionado nos anos de 2003 e 2005 têm como referências os professores que lecionam de 3 a 5 anos. No ano de 2011, têm-se como referência os professores que lecionam de 2 a menos de 5 anos. Podemos observar que, no ano de 2003, há três tempos lecionados (De 6 a 9 anos, De 10 a 15 anos, De 15 a 20 anos) com nível de significância de 1% e um indicador (Há mais de 20 anos) com 10% de significância. Todos esses tempos lecionados têm a maior chance de terem o diploma universitário do que a categoria de referência, de 3 a 5 anos, com significância de no mínimo 10%, mantendo as outras variáveis constantes. Em 2005, os professores que possuem menos de 1 ano de tempo em sala de aula têm 53,40% menos chance de ter ensino superior do que os professores com o tempo de 3 a 5 anos, tendo nível de significância de 10%,

controlando pelas demais variáveis. No ano de 2011, os professores que têm menos de 1 ano lecionado têm 36,50% menos chance de ter a formação superior comparados com os professores de referência, a saber, professores com o tempo de 2 a menos de 5 anos lecionados, com nível de significância de 5%.

Tabela 9. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável de tempo lecionado, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis Independentes (Modelo 3)	2003		2005		2011	
	RC	EP	RC	EP	RC	EP
Feminino	1,000		1,000		1,000	
Masculino	1,768***	(0,283)	2,893***	(0,746)	1,016	(0,0937)
Branca	1,000		1,000		1,000	
Negra	0,675***	(0,0871)	0,602***	(0,104)	0,529***	(0,0601)
Formação Continuada	1,000		1,000		- ¹	-
Não	0,987	(0,237)	2,869***	(0,901)	-	-
Melhorias com FC - Sim	1,000		1,000		1,000	
Melhorias com FC - Pouco	1,224	(0,193)	2,073**	(0,663)	1,059	(0,137)
Melhorias com FC - Não	1,610	(0,574)	2,324**	(0,804)	0,655	(0,401)
Não	1,000		1,000		1,000	
Sim, na área de educação	1,412*	(0,268)	2,494***	(0,524)	1,610***	(0,157)
Sim, fora da área de educação	0,934	(0,161)	0,944	(0,215)	0,902	(0,131)
Região Nordeste	1,000		1,000		1,000	
Região Norte	1,289	(0,210)	1,645***	(0,290)	1,358***	(0,143)
Região Sudeste	2,889***	(0,410)	3,257***	(0,689)	2,034***	(0,288)
Região Sul	2,571***	(0,462)	2,476***	(0,606)	2,447***	(0,326)
Região Centro-Oeste	2,789***	(0,468)	4,721***	(1,027)	3,449***	(0,490)
1 escola	1,000		1,000		1,000	
2 escolas	2,062***	(0,276)	3,293***	(0,571)	2,117***	(0,207)
3 escola ou mais	4,186***	(0,985)	4,153***	(1,537)	3,845***	(0,662)
Estatutário	1,000		1,000		1,000	
CLT	1,072	(0,180)	1,133	(0,208)	0,793	(0,134)
Temporário	1,051	(0,178)	0,387***	(0,0831)	0,476***	(0,0516)
Sem contrato	0,712	(0,175)	0,469**	(0,164)	0,249***	(0,0721)
Outros	1,485*	(0,336)	0,808	(0,269)	0,502***	(0,102)
Até 24 anos	0,857	(0,265)	0,289***	(0,102)	0,511***	(0,0922)
De 25 a 29 anos	1,151	(0,243)	0,745	(0,198)	0,974	(0,150)
De 30 a 39 anos	1,000		1,000		1,000	
De 40 a 49 anos	0,874	(0,141)	1,000	(0,206)	1,118	(0,158)
De 50 a 54 anos	0,852	(0,240)	0,780	(0,240)	1,098	(0,196)
55 anos ou mais	0,520*	(0,175)	0,404*	(0,188)	1,027	(0,208)
Tempo Lecionado - Há menos de 1 ano	1,933	(0,803)	0,466*	(0,188)	0,635**	(0,145)
Tempo Lecionado - De 1 a 2 anos	0,699	(0,242)	1,187	(0,479)	1,032	(0,219)
Tempo Lecionado - De 2 a menos de 5 anos	-		-		1,000	
Tempo Lecionado - De 3 a 5 anos	1,000		1,000		-	
Tempo Lecionado - De 5 a menos de 7 anos,	-		-		0,943	(0,184)
Tempo Lecionado - De 6 a 9 anos	1,808***	(0,412)	1,559	(0,500)	-	
Tempo Lecionado - De 7 a menos de 10 anos	-		-		1,069	(0,184)
Tempo Lecionado - De 10 a 15 anos	1,909***	(0,439)	1,239	(0,398)	1,241	(0,187)
Tempo Lecionado - De 15 a 20 anos	2,078***	(0,536)	0,825	(0,286)	1,091	(0,203)
Tempo Lecionado - Há mais de 20 anos	1,560*	(0,405)	0,853	(0,309)	0,858	(0,180)
Número de Observações	13.248		12.252		163.111	

Fonte: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) anos 2003, 2005 e 2011, considerando plano amostral complexo.

Nota: ***Significativo ao nível de confiança de 99%; **Significativo ao nível de confiança de 95%; * Significativo ao nível de confiança de 90%.

¹ Todos os indivíduos do banco de dados do SAEB 2011 tinham formação continuada, por isso não há estimações para essa variável.

No Modelo 4, apresentado pela **Tabela 10**, gostaríamos de verificar com as variáveis binárias dos anos, se há ao longo do tempo uma tendência geral no aumento da formação universitária. Neste modelo, adicionamos todas as informações dos anos em estudo para poder verificar se a nossa hipótese pode ser corroborada pelos resultados encontrados. A variável do ano de 2011 é nossa referência, por dois motivos: (1) o banco de dados de 2011 contém mais observações que os demais anos e, (2) por observar se a formação superior é maior comparando com os outros anos. Os indicadores encontrados mostram que em 2003 os professores têm 76,30% menos chances de terem formação superior do que no ano de 2011, com nível de significância de 1%, controlando pelas demais variáveis independentes. Em 2005 também observamos que os professores da educação básica tem 70,90% menos chance de terem formação universitária do que os professores em 2011, tendo nível de significância de 1%, mantendo as variáveis independentes constantes. Com esses resultados, podemos inferir que há uma tendência geral no crescimento da formação universitária entre os professores em sua evolução temporal. Esses dados podem ser corroborados pelos resultados apresentados pelos Anuários da Educação Básica de 2012 e 2013.

Tabela 10. Razões de chance (RC) e exponenciais dos erros-padrão (EP) estimados por modelo de regressão logística para variável dependente “possui formação superior” com a inclusão da variável ano, segundo variáveis independentes – SAEB, 2003, 2005 e 2011

Variáveis Independentes (Modelo 4)	RC	EP
Ano 2003	0,237***	(0,0186)
Ano 2005	0,291***	(0,0390)
Ano 2011	1,000	
Feminino	1,000	
Masculino	1,923***	(0,233)
Branca	1,000	
Negra	0,624***	(0,0594)
Formação Continuada	1,000	
Não	1,423**	(0,231)
Melhorias com FC - Sim	1,000	
Melhorias com FC - Pouco	1,207	(0,143)
Melhorias com FC - Não	1,333	(0,274)
Não	1,000	
Sim, na área de educação	1,660***	(0,179)
Sim, fora da área de educação	0,877	(0,123)
Região Nordeste	1,000	
Região Norte	1,420***	(0,148)
Região Sudeste	2,985***	(0,336)
Região Sul	2,505***	(0,345)
Região Centro-Oeste	3,491*** ¹	(0,422)
1 escola	1,000	
2 escolas	2,503***	(0,245)
3 escola ou mais	4,424***	(0,803)
Estatutário	1,000	
CLT	1,062	(0,122)
Temporário	0,596***	(0,0692)
Sem contrato	0,546***	(0,105)
Outros	0,971	(0,185)
Até 24 anos	0,349***	(0,0644)
De 25 a 29 anos	0,829	(0,115)
De 30 a 39 anos	1,000	
De 40 a 49 anos	0,872	(0,0882)
De 50 a 54 anos	0,735*	(0,118)
55 anos ou mais	0,454***	(0,108)
Número de Observações	188.611	

Fonte: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) anos 2003, 2005 e 2011, considerando plano amostral complexo.

Nota: ***Significativo ao nível de confiança de 99%; **Significativo ao nível de confiança de 95%; * Significativo ao nível de confiança de 90%.

¹ Os professores da Região Centro-Oeste apresentaram a maior chance de terem ensino superior, em relação às demais regiões do país. Tal resultado, provavelmente, deve ser resultado da alta escolaridade de professores do Distrito Federal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados apresentados na subseção anterior, podemos apontar uma tendência geral no crescimento da formação universitária dos professores da educação básica brasileira. Nossa hipótese inicial de que ao longo do tempo a formação no nível superior dos professores teria aumentado foi corroborada pelos resultados encontrados. Outro dado importante foi observar que na amostra de 2011 do SAEB, contendo 163.470 professores, todos frequentaram algum tipo de atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Esse dado pode nos trazer pontos positivos e negativos. O ponto positivo é pelo fato dos professores estarem aperfeiçoando suas práticas pedagógicas e atualizando seus conhecimentos. Podemos apontar um ponto negativo com base nos resultados encontrados nos Modelos 1, 2 e 4, onde constatamos que as razões de chances de se ter o diploma universitário são maiores para os professores que não frequentaram a formação continuada comparados com aqueles professores que frequentaram atividades de formação continuada nos últimos dois anos. A questão levantada se deve ao fato de, supormos que, em alguns casos, os professores possam estar frequentando mais os cursos de formação continuada para suprir as deficiências da escolaridade superior. Este ponto pode ser analisado e corroborado por estudos posteriores.

Nosso objetivo maior é mostrar através da análise dos dados do SAEB, que a UAB pode ser um canal para a maior qualificação dos professores, tanto para a formação em nível superior e para formação continuada. Vimos que a UAB é um sistema orientado para intervir, principalmente, nas deficiências da educação básica do nosso país. Um dos meios encontrados para superar essas dificuldades é oferecer cursos de nível superior para aqueles professores que não têm essa formação, com cursos de qualidade e gratuitos. A UAB também pode incentivar a carreira no magistério, pelas ofertas de cursos de licenciatura para o público em geral, pode-se aumentar o número de professores, mas essa afirmativa só será constatada por outros estudos. Uma sugestão complementar a este trabalho, com vistas às pessoas que querem seguir a carreira no magistério, são estudos apontando à tendência temporal do ingresso de alunos, em cursos destinados a rede de educação brasileira. Fazendo um estudo comparativo com este trabalho, focalizando no ingresso de alunos em cursos na modalidade a distância.

Vimos na segunda seção deste trabalho, que a UAB está crescendo cada dia mais, através das suas parceiras e convênios. Pela capilaridade nos municípios e estados brasileiros, com os polos de apoio presencial, podemos ter um aumento na formação dos professores. Principalmente, daqueles professores que se encontra em localidades distantes dos centros urbanos e também, incentivar aquelas pessoas a entrarem em um curso superior, e quem sabem, se interessarem pela carreira do magistério. Vemos pelos números de parcerias, polos de apoio presencial, vagas

ofertadas e alunos, que a UAB poderá se firmar como um caminho para suprir as demandas por uma educação superior de qualidade e inclusiva. Podemos observar que a UAB, com sua superestrutura, está querendo se firmar como uma política pública de estado e não de governo. Em comparação com os resultados encontrados na terceira seção, verificamos que há um grande campo para a UAB atuar. Nas estatísticas descritivas, como a média de professores que tem o nível superior por categorias de interesse, podemos observar que as professoras, com atuação maior no magistério brasileiro, sofriam com a defasagem no ensino superior com relação aos professores. Mas essa situação muda no ano de 2011. Esse aspecto é um ganho para a educação, pois como as professoras são o corpo técnico mais frequente nas escolas, e as escolaridades delas estão aumentando consideravelmente, isso com certeza influenciará a qualidade do ensino. Observamos também o aumento na escolaridade dos professores que se declaram negros nos bancos de dados. Verifica-se que nos anos de 2003 e 2005, a diferença da escolaridade entre brancos e negros é maior que em 2011. Estudos apontam a menor escolaridade das pessoas que se autodeclaram negras. Através dos resultados, podemos perceber que há diferenças, mas os negros estão conquistando a escolaridade superior com percentuais maiores do que os brancos. E a UAB poderá ajudar essas camadas excluídas do processo educacional. Apesar de a UAB ter como público alvo os professores da educação básica, ela também prioriza os cursos que atendem as populações mais carentes do nosso país. O desenvolvimento e ampliação da educação em lugares remotos do país podem melhorar não somente a educação, mas as desigualdades sociais.

A UAB nasce para garantir que os professores da educação básica consigam ter o diploma superior através da modalidade de ensino a distância. Pela EAD podemos ampliar as fronteiras do ensino e do conhecimento, e atingir o objetivo de facilitar o acesso ao ensino superior de qualidade e gratuito para localidades remotas do nosso país. Segundo o Anuário da Educação Básica em 2012, p. 93, “(...) a Educação a Distância surge como uma ferramenta poderosa para elevar o nível de formação dos professores, bem como para ampliar a oferta da educação continuada permanente”.

Na primeira seção, podemos observar que a UAB tem um arcabouço normativo para orientar suas ações. As legislações que regem a UAB podem ser uma ferramenta importante para se conseguir alcançar seus objetivos, definidos por lei. Percebemos que a UAB cria uma rede, com parcerias a fim de atingir a realização dos cursos a distância. As instituições públicas de ensino superior, os municípios e são o suporte necessário para que o sistema possa ser executado. A UAB vem colocando uma nova agenda para as instituições de ensino superior e para os entes federados, em expandir as fronteiras territoriais com a oferta dos cursos de nível superior ou de formação continuada, de forma a garantir a qualidade do ensino. No contexto em que vivemos, com a evolução das TIC's, a UAB se encontra em momento fértil para expandir e interiorizar o acesso da educação universitária. No Plano Nacional de Educação (PNE) a UAB aparece como estratégia para

"Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB" (p.16). Isso porque a meta 13 do PNE objetiva elevar a qualidade da educação superior através da maior atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior. (p.15). Como ressalta Brito (2009, p.107) apesar do PNE não colocar, explicitamente, a UAB como meio de ajudar na formação inicial dos professores da educação básica, segundo a autora, será difícil alcançar as metas globais do PNE, sem a atuação da UAB.

Obviamente que a UAB poderá encontrar resistência dentro das instituições de ensino superior, por isso, exige por parte das instituições uma dinâmica em transformar os cursos da UAB atrativos para a sociedade em geral e principalmente para o corpo técnico que irão trabalhar em prol do sistema. Como a UAB não cria novas estruturas, mas utilizada das estruturas já existentes para ofertar os cursos a distância é muito importante que as instituições públicas tenham um olhar direcionado para a renovação e adaptação para as demandas advindas da educação a distância (Ramos e Medeiros 2009, p.41).

A UAB irá enfrentar desafios em aprimorar a modalidade de ensino a distância, principalmente, em constituir "(...) ações que contribuam para superar os (pré)conceitos e as clivagens existentes entre formação presencial e formação a distância e todo um conjunto de qualificações que daí resultam." (Brito 2011, 107). Essa mesma questão é levantada por Martins e Amaral (2011, p.8), onde relatam que as primeiras experiências com a educação a distância foram vistas com desconfiança pelos docentes e a sociedade em geral. A qualidade da educação a distância pode ser observada de maneira duvidosa e voltada para os grupos desfavorecidos. Então, a UAB tem o trabalho de mudar a imagem, tanto para os docentes e a sociedade em geral, de que a EAD pode sim, ser alcançar resultados eficazes e eficientes. Além disso, formar um corpo docente capaz de acompanhar as metodologias requeridas pelo ensino a distância, fazer com que as instituições públicas de ensino repensem em novos caminhos e meios para a educação a distância, o cumprimento das parcerias, em manter e estruturar os polos de apoio presencial e a vindas de alunos para os cursos a distância do sistema, a nosso ver são os grandes desafios que a UAB poderá encontrar em sua jornada. Ressaltamos que com a vinda da UAB, no cenário educacional, é preciso analisar quais são os novos rumos que nossa educação, elitista e tradicional, pode tornar em uma educação mais inclusiva e cidadã.

As dificuldades encontradas neste trabalho se traduzem em encontrar bancos de dados com dados sobre a UAB. Nosso objetivo era estudar os perfis dos alunos da UAB, como por exemplo, se vem de vagas destinadas para professores, sexo, idade, escolaridade, região que reside, entre outros. Mas não encontramos dados que mostravam como o sistema caminhou até o momento do trabalho. Para saber da realidade dos professores da educação básica no Brasil, pesquisamos bancos de dados

que atendesse aos objetivos do trabalho. A proposta é saber, qual era o real cenário que a UAB deveria atuar, afinal para se implementar uma política pública é necessário saber qual o problema a ser atingido. Nos bancos de dados do SAEB analisados neste trabalho, vimos que, no banco de dados do ano de 2011 algumas questões e alternativas tinham sido alteradas, impossibilitando a comparação mais robusta entre os anos. Nos dados de 2011 não tinha, por exemplo, a variável de estrato da amostra, variável importante para analisar o plano amostral complexo do SAEB. Então criamos essa variável de acordo com as notas metodológicas descritas nos microdados do SAEB 2011. Uma variável de extrema importância que poderíamos ter utilizado, mas infelizmente, por questões metodológicas não foi utilizada é a questão que envolve a forma que o professor realizou o curso superior. Nos dados de 2003 e 2011, tinha essa variável, sendo que em 2003 somente 286 professores concluíram seu curso superior na modalidade a distância em uma amostra de 14.695 professores. Em 2011 esse número passa a ser de 13.166 professores que formaram por essa modalidade de ensino, dentro de uma amostra de 225.608. Mas como no ano de 2005 não tinha essa pergunta, não poderíamos colocá-la como uma variável independente. Se mesmo assim, tivéssemos essa informação nos dados de 2005, não poderíamos afirmar que a formação dos professores que tinham ensino superior a distância eram cursos oriundos do sistema UAB, por não ter como detectar essa resposta nos dados dos anos em análise. Outra dificuldade encontrada neste trabalho foi encontrar estudos a fim de corroborar os resultados encontrados nas estimativas dos modelos de regressão logística. Não encontramos estudos que poderíamos fazer uma análise comparativa. Assim, sugeríamos que haja futuros trabalhos relacionados com os resultados do SAEB, para comparabilidade entre os estudos, a fim de corroborar ou refutar os resultados encontrados.

A UAB é um sistema que está crescendo e por isso seria importante que os órgãos responsáveis provesses bancos de dados mais detalhados, possibilitando conhecer mais a execução da política. Sabemos que existe o SisUAB, e que esse passa por constantes mudanças operacionais a fim de melhorar o monitoramento da política, mas esse não nos possibilita retirar dados mais detalhados sobre os alunos. Quem sabe em um trabalho próximo, utilizaremos os dados do SisUAB, para detectar a realidade dos alunos da UAB. As informações disponibilizadas para a sociedade em geral, possibilita que haja estudos de avaliação e monitoramento da política, enriquecendo cada vez mais a atuação da UAB. Através de um banco de dados tanto os gestores públicos responsáveis pela UAB e a sociedade poderiam conhecer e divulgar os feitos positivos e negativos da UAB.

Com os resultados encontrados, indicando o crescimento ao longo do tempo na formação superior dos professores e a crescente atuação da UAB no país. Podemos encontrar nesse sistema a possibilidade de vencer, um dos maiores desafios da educação básica brasileira, formar aqueles professores sem diploma superior, com cursos de qualidade e dar oportunidades de participar a formação continuada. Ainda, tentar levar a educação superior para as camadas mais alijadas do

processo educacional brasileiro com o objetivo de criar uma educação mais inclusiva e cidadã. Para isso o sistema se propõe a democratizar e interiorizar o acesso ao ensino superior público, através das parcerias formadas entre os entes federados e as instituições de ensino.

6. REFERÊNCIAS

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes. **Institucional: A ANDIFES.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/>. Acesso em dezembro/2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Educação a Distância.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. 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.

BRASIL. DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

BRASIL. DECRETO Nº 6.303, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. LEI Nº 11.507, DE 20 DE JULHO DE 2007. Institui o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ou pela Fundação CAPES; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS; cria, em caráter temporário, funções de confiança denominadas Funções Comissionadas dos Jogos Pan-americanos - FCPAN; trata de cargos de reitor e vice-reitor das Universidades Federais; revoga dispositivo da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002; e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009: Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis

n^{os} 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n^o 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n^o 913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

BRASIL. Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. LEI N^o 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Cartilha sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Elaborada pelo Ministério da Educação – MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em dezembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. O PARFOR. O que é a Plataforma Freire. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em novembro/2012.

BRASIL. Portaria n^o 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CD/FNDE N^o 24 DE 04 DE JUNHO DE 2008. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CD/FNDE N^o 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO No- 49, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

BRASIL. RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ N^o 044, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.

BRASIL/MEC. PROJETO DE LEI. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

BRASIL. UAB/CAPES. **Cursos: Bolsas.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em outubro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Cursos: Cursos ofertados.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Cursos: Fomento.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em outubro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Cursos: Instituições participantes.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Cursos: Orientação para estudantes.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Polos: Avaliação de polos.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Polos: Mantenedor.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Polos: Modelo de polo.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Polos: O que é um polo de apoio presencial.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Como funciona.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Como participar.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Editais.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Estatísticas.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Histórico.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em outubro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: Legislação UAB.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

BRASIL. UAB/CAPES. **Sobre a UAB: O que é.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2012.

Brito, E. P. P. E. (2011). O sistema Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores. Caderno de pesquisa: Pensamento educacional, 6 (13). p. 97 - 110
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2003 – SAEB. Brasília: INEP, 2003. p. 1 - 273. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em abril de 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2005 – SAEB. Brasília: INEP, 2005. p. 1 - 217. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em abril de 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2011 – SAEB. Brasília: INEP, 2011. p. 1 - 16. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em abril de 2013

Martins, G. P. de C. e Amaral, M. C. M. A Universidade Aberta do Brasil e a Massificação do Ensino Superior. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba (PR). Grupo de Trabalho: Educação Superior na Sociedade Contemporânea. p. 1 - 18
PRETI, Oreste. Educação a distância: fundamentos e políticas. - Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____ UNIDADE 6 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UMA POLÍTICA DE ESTADO PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA?. Cuiabá : EdUFMT, 2009. p.117 - 127

_____ UNIDADE 7 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. Cuiabá : EdUFMT, 2009. p. 131 - 151

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em dezembro/2012

SILVA, P. L. N.; PESSOA, D. G. C.; LILA, M. F. Análise estatística de dados da PNAD: incorporando a estrutura do plano amostral. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 4, p. 659-670, 2002.

SILVA, P. L. N.; PESSOA, D. G. C.; LILA, M. F. Análise estatística de dados da PNAD: incorporando a estrutura do plano amostral. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 4, p. 659-670, 2002.

SILVA, P.L.N., Bussab, W.O. e Andrade, D.F. (2003). Plano Amostral para o SAEB2003. p. 195 - 205. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003_3.pdf. Acesso em abril/2013.

SISUAB. Sistema com banco de dados da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/sisuab>>. Acesso em março de 2013

Todos Pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012. Editora Moderna. Os números da educação brasileira. p. 60 - 64. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/porta1/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>. Acesso em Maio de 2013.

Todos Pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013. Editora Moderna. Os números da educação brasileira. Professores – Formação. p. 88 – 94. Disponível em: <http://zerohora.com.br/pdf/15070918.pdf>. Acesso em Maio de 2013.

_____ Professores – Remuneração e Carreira. p. 96-100

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. **O que é Undime**. Disponível em <http://undime.org.br/htdocs/>. Acesso em dezembro/2012.