

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

A RELAÇÃO ENTRE A EAD DA UEPG PROMOVIDA PELO SISTEMA UAB
COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DOS MUNICÍPIOS SEDES PIONEIROS
DO PARANÁ

PONTA GROSSA

2020

FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

A RELAÇÃO ENTRE A EAD DA UEPG PROMOVIDA PELO SISTEMA UAB
COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DOS MUNICÍPIOS SEDES PIONEIROS
DO PARANÁ

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre no Programa de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: História, Cultura e Cidadania.

Orientador: Prof.º Dr.º Alfredo Cesar Antunes.

PONTA GROSSA

2020

S587 Silveira, Felipe Matheus Kociuba da
A relação entre a EAD da UEPG promovida pelo sistema UAB com o desenvolvimento regional dos municípios sedes pioneiros do Paraná / Felipe Matheus Kociuba da Silveira. Ponta Grossa, 2020.
188 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes. Coorientador: Prof. Dr. Gonçalo Casins Moreira do Carmo.

1. Sistema uab. 2. Ead. 3. Desenvolvimento regional. 4. Capital humano. 5. Política pública. I. Antunes, Alfredo Cesar. II. Carmo, Gonçalo Casins Moreira do. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. IV.T.

CDD:374.4

TERMO DE APROVAÇÃO

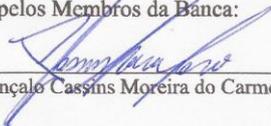
FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

A relação entre a EAD da UEPG promovida pelo sistema UAB com o desenvolvimento regional dos municípios sedes do Paraná.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 11 de maio de 2020.

Assinatura pelos Membros da Banca:



Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo - UEPG - PR -Presidente

Prof. Dr. Antonio Carlo Frasson - UTFPR - PR

Dr^ª. Augusta Raiher Pelinsk - (UEPG) - Membro Interno

Prof. Dr. Jefferson Andronio Ramundo Staduto - UNIOESTE - PR - Suplente

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior - UEPG - PR - Suplente

AGRADECIMENTOS:

Como dito antes em outro momento também de conclusão de um trabalho realizado a custas de muito tempo, esforço e disciplina, um trabalho como este não é uma construção individual.

Por mais que meu nome conste como único autor, estive cercado por pessoas e contribuições das mais variadas, que me fazem pensar que este trabalho é uma construção coletiva.

Como retrata o ditado popular:

“Me diga com quem tu andas que eu direi quem tu és.”

Também orientado pelo seguinte verso:

“Aquele que anda com homens sábios será sábio, mas um companheiro de tolos será destruído.” (Provérbios 13:20 KJF)

Posso afirmar que não serei destruído, pois estive cercado por amigos e familiares que me deram todo o suporte emocional necessário, assim como amigos e colegas de mestrado, professores do mestrado e integrantes da minha banca de qualificação que através de avaliações durante a construção deste trabalho, contribuíram significativamente para o seu avanço, que permitem que eu me encaixe no primeiro trecho do verso bíblico supracitado.

Em especial agradeço a meu orientador Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes, que suportou todas as minhas insanidades, e que nos momentos mais difíceis contribuiu não só com questões de ordem científica como a transição de um trabalho disciplinar rumo a interdisciplinaridade, como também como amigo ao me ajudar com conselhos valiosos que mudaram a minha rotina que conseqüentemente ajudou a reduzir substancialmente o estresse comumente gerado por processos como a qualificação e a defesa.

De todo modo, estou apenas no início de uma longa jornada que está por vir, e eu espero contar com todos que me ajudaram a chegar até aqui. Muitos destes sabem, que entrar no mestrado representou um sonho realizado, pois quando entrei na graduação, o mestrado parecia quase uma utopia para mim.

Para finalizar não posso deixar de destacar o papel fundamental dos meus pais, Leonardo Lopes da Silveira e Denise Kociuba, que não me deixaram só em momento algum, que me incentivaram desde o início e acreditaram com todas as forças em mim quando nem mesmo eu acreditava que conseguiria chegar até aqui. Tenho muito orgulho de quem sou, pois sou o reflexo da educação de meus pais dos quais eu tenho o maior orgulho de ser filho.

Agradeço desta forma a todos que selecionei criteriosamente para estarem do meu lado, e gostaria de afirmar que este trabalho é uma construção coletiva.

RESUMO

A educação a distância (EAD) ganhou força no ensino superior público brasileiro a partir da política pública sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objetivo principal interiorizar o acesso ao ensino superior universitário, deste modo, municípios e regiões do país que se quer tinham Universidades passaram a contar com cursos a distância. Essa potencialidade torna-se importante em termos de desenvolvimento quando se usa o conceito de capital humano, sendo este uma forma de investir em pessoas aumentando a sua capacidade de produção. A presente pesquisa se insere na discussão sobre a relação da educação a distância com o desenvolvimento, considerando o potencial desta modalidade de ensino na formação de capital humano em regiões com pouco ou nenhum acesso ao ensino superior universitário. Dado a importância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no ensino superior a distância, analisar o caso específico do capital humano formado por esta instituição em municípios do Paraná, permite identificar a lógica da relação entre a educação a distância e o desenvolvimento. Como a política pública Sistema UAB potencializou a expansão do ensino superior a distância na UEPG, o período em que foi analisado a formação de capital humano pela instituição foi delimitado a partir do primeiro vestibular do convênio entre a UEPG e o sistema UAB datado de 2008, no qual 28 municípios sedes receberam os cursos. Destes municípios Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba foram selecionados por terem importância em suas respectivas regiões em termos de demanda por serviços básicos como saúde e educação. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar a relação da educação a distância promovida pela implementação da UEPG no Sistema UAB, com o desenvolvimento regional dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. Para tanto, utilizou-se um quadro pluri metodológico, envolvendo o uso do Estado do Conhecimento e de pesquisas bibliográficas para construção do referencial teórico, e de pesquisa documental e a campo para coleta de dados. Com os resultados identificou-se que foram formados 129 egressos, todos em cursos direcionados a educação. Nos anos seguintes a formação destes egressos, o número de trabalhadores com ensino superior completo com vínculo ativo no setor ensino aumentou nos três municípios, assim como os seus conceitos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Palavras-chave: EAD; Desenvolvimento Regional; Capital Humano; Política Pública; Sistema UAB

ABSTRACT

Distance education gained strength in Brazilian public higher education through the public policy system Universidade Aberta do Brasil (UAB), with the main objective of internalizing access to university higher education, in this way, municipalities and regions of the country who had no access to Universities, now have distance courses. This potential becomes important in terms of development when using the concept of human capital, which is a way of investing in people by increasing their production capacity. This research is part of the discussion on the relationship between distance education and development, considering the potential of this teaching modality in the formation of human capital in regions with little or no access to university higher education. Given the importance of the State University of Ponta Grossa (UEPG) in higher distance education, analyzing the specific case of human capital formed by this institution in municipalities in Paraná, allows to identify the logic of the relationship between distance education and development. As the public policy UAB System potentiated the expansion of higher distance education in UEPG, the period in which the institution's human capital formation was analyzed was delimited from the first vestibular of the agreement between UEPG and the UAB system dated 2008, in which 28 host cities received the courses. Of these municipalities Apucarana, Ibaiti and Telêmaco Borba were selected because they are important in their respective regions in terms of demand for basic services such as health and education. In this sense, the objective of this research was to analyze the relationship between distance education promoted by the implementation of UEPG in the UAB System, with the regional development of the municipalities of Apucarana, Ibaiti and Telêmaco Borba. To this end, a pluri methodological framework was used, involving the use of the State of Knowledge and bibliographic research to build the theoretical framework, and documentary and field research for data collection. With the results it was identified that 129 graduates were trained, all in courses aimed at education. In the years following the formation of these graduates, the number of workers with complete higher education with an active link in the education sector increased in the three municipalities, as well as their concepts in the Basic Education Development Index (IDEB)

Key words: EAD; Regional Development; Human Capital; Public Policy; UAB System

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Relação entre a produção e os anos de publicações das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento	42
GRÁFICO 2 – Relação da produção de estudos sobre a educação e desenvolvimento regional no Brasil no formato de artigos, com os anos de publicação	49
GRÁFICO 3 – Número de docentes por titulação – UEPG – 2000 a 2012	110
GRÁFICO 4 – Nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino do município de Apucarana.....	118
GRÁFICO 5 – Nível de escolaridade dos profissionais do setor ensino do município de Ibaiti	126
GRÁFICO 6 – Nível de escolaridade dos profissionais do setor ensino do município de Telêmaco Borba com vínculo ativo entre 2008-2018	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento com a formação dos autores e área de atuação.....	42
QUADRO 2 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento e seus respectivos objetos.....	44
QUADRO 3 – Contextualização dos resultados e relações realizadas entre educação e desenvolvimento regional das teses e dissertações selecionadas no estado do conhecimento	46
QUADRO 4 – Formação dos autores das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento realizado na base de dados da SCOPUS.....	50
QUADRO 5 – Informações sobre os periódicos científicos em que os artigos selecionados no estado do conhecimento foram publicados	51
QUADRO 6 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento realizado na SCOPUS	52
QUADRO 7 – Contextualização dos resultados e relações desenvolvidas entre educação e desenvolvimento regional dos artigos selecionados no estado do conhecimento realizado na SCOPUS	54
QUADRO 8 – Histórico da UEPG na EAD 2000-2015.....	71
QUADRO 9 – Caracterização e contextualização dos municípios sedes dos polos de apoio presencial que ofertaram cursos a distância através do convênio da UEPG com o sistema UAB	75
QUADRO 10 – Relação das IES que ofertam cursos nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba com os cursos ofertados pelas IES públicas nos respectivos locais	82
QUADRO 11 – Definição das funções de cada nível de governo frente as demandas do sistema UAB	88
QUADRO 12 – Relação dos órgãos ligados à concessão de bolsas aos tutores com suas respectivas funções.....	97
QUADRO 13 – Paralelo entre o aluno tradicional e o aluno aprendiz.....	100
QUADRO 14 – Motivação das egressas sobre o curso que realizaram a distância pelo convênio entre a UEPG e seu polo UAB presencial.....	143

QUADRO 15 – Motivos para escolha das egressas por cursos ofertados da UEPG ofertados na modalidade EAD	146
QUADRO 16 – Principais dificuldades encontradas pelas egressas durante sua formação profissional	149
QUADRO 17 – Habilidades desenvolvidas pelos egressos por cursarem a distancia pela UEPG	150
QUADRO 18 – Posicionamento das egressas quanto a inserção no mercado de trabalho	152
QUADRO 19 – Contribuições da formação profissional a distancia para a atuação profissional dos egressos.....	154

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Resultados dos conceitos do ENADE de cursos da UEPG realizados na modalidade EAD entre 2008-2018.....	109
TABELA 2	– IDEB da rede básica pública de ensino do Paraná (2008-2018)	114
TABELA 3	– IDEB da rede básica pública de ensino de Apucarana (2008-2018)..	115
TABELA 4	– Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Apucarana.....	119
TABELA 5	– Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Apucarana entre 2008 – 2018	121
TABELA 6	– Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, matemática, letras e dos pedagogos de Apucarana	123
TABELA 7	– IDEB da rede básica pública de ensino de Ibaiti (2008-2018)	125
TABELA 8	– Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo entre 2008 e 2018 nos estabelecimentos voltados a educação básica do município de Ibaiti	127
TABELA 9	– Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Ibaiti	129
TABELA 10	– Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, português, matemática e de pedagogos de Ibaiti	131
TABELA 11	– IDEB da rede básica pública de ensino de Telêmaco Borba (2008-2018)	133
TABELA 12	– Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Telêmaco Borba	135
TABELA 13	– Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Telêmaco Borba (2008-2018)	137
TABELA 14	– Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, português, matemática e de pedagogos de Telêmaco Borba (2008-2018)	138
TABELA 15	– Dados do mercado de trabalhos do setor ensino de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TDIC	Tecnologias digitais da informação e da comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 Educação E Desenvolvimento Regional	23
1.1.1 Os pioneiros na construção da teoria e conceito de capital humano	31
1.1.2 O capital humano no estado do Paraná.....	37
1.2 A Produção Dos Últimos Cinco Anos De Teses E Dissertações	41
1.3 A Produção Dos Últimos Cinco Anos: O Que Os Artigos Tratam Sobre A Educação E O Desenvolvimento Regional	48
1.4 Considerações Sobre O Capítulo	56
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	59
2.1 A Ead E A Implementação Da Política Pública Sistema UAB	64
2.2 Delimitação E Caracterização Dos Municípios Que Receberam O Capital Humano Em Educação Formal Universitária	74
2.3 Delimitação E Categorização Dos Atores Envolvidos Na Relação Entre A Ead E O Desenvolvimento Regional.....	84
2.3.1 O papel dos atores governamentais	85
2.3.2 O papel das instituições de ensino superior e dos tutores presencial e a distância.....	93
2.3.3 Os egressos que receberam o capital humano	99
2.4 Considerações Sobre O Capítulo	102
CAPÍTULO 3 – A PROMOÇÃO DE CAPITAL HUMANO EM EDUCAÇÃO FORMAL UNIVERSITÁRIA NOS MUNICÍPIOS DE APUCARANA, IBAITI E TELÊMACO BORBA	104
3.1 Resultados E Discussões	106
3.1.1 A qualidade do capital em educação formal universitária formado pela UEPG na modalidade EaD	106
3.1.2 O IDEB dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba e o nível de escolaridade dos profissionais do ensino com vínculo ativo.....	112
3.1.3 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Apucarana no período 2008-2018.....	115
3.1.4 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Ibaiti no período 2008-2018	125
3.1.5 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Telêmaco Borba no período 2008-2018.....	133
3.2 Questionário Aplicado Aos Egressos Enquanto Receptores E Usuários Do Capital Humano Em Educação Formal.....	141
3.3 Considerações Sobre O Terceiro Capítulo.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	167

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	177
ANEXO B – TCLE (Aprovado).....	181
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DE 2012-2013	182

INTRODUÇÃO

O início desta pesquisa encontrou sua primeira contrapartida no termo interdisciplinaridade, afinal como descobrir se uma pesquisa conseguiu atingi-la? Talvez pareça o passo mais difícil para um pesquisador, ainda mais se este saiu de um curso essencialmente disciplinar com enfoque na educação e foi para um programa interdisciplinar como o de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O que parece mais razoável em termos de testar a interdisciplinaridade de um trabalho é tentar entender este objeto por um óculos monofocal. Se não for possível compreender o objeto e for preciso o uso de um olhar interdisciplinar, pode-se concluir que o objetivo de tornar o trabalho interdisciplinar está próximo de ser atingido.

Na presente pesquisa, a educação a distância teve sua contrapartida no desenvolvimento, de modo que olhar para o objeto que os inter-relaciona apenas pela educação não é o suficiente, sendo também necessário o olhar social e a perspectiva econômica.

É neste contexto que um conceito conhecido na área da economia torna-se pertinente, Capital Humano o que trata-se de uma maneira identificada por Shultz (1962), Becker (1962) e Mincer (1962) para explicar números da economia norte-americana em meados dos anos 60.

Este conceito, explica como o investimento em seres humanos pode influenciar na renda, assim como esta pode influenciar no desenvolvimento. De modo mais sucinto, pode-se dizer que este investimento aumenta a capacidade de produção de uma pessoa no seu trabalho. Este aumento na capacidade de produção é atrativo tanto para o trabalhador como para o seu empregador, isto porque o aumento na produção, quer seja em quantidade ou qualidade, gera mais lucros para empresa.

Mas qual seria a atratividade para o trabalhador se o ganho é captado pelo empregador? Para responder esta questão é necessário entender que o empregador dificilmente tem o monopólio do ramo produtivo de sua empresa, o que significa que ele provavelmente possui concorrentes. Nesta lógica, se o empregador não aumentar o salário do trabalhador que recebeu o capital humano, outra empresa o pode fazer e assim captar os ganhos da diferença entre o salário a mais que deve ser pago, e o

lucro com o aumento da produção. Desta maneira, o investimento em capital humano é atrativo para o trabalhador pois deve proporcionar-lhe melhor renda.

Pode-se afirmar neste sentido, que quanto maior for o capital humano de uma região maior será a sua produtividade, maior será a empregabilidade dado a qualidade dos profissionais disponíveis e maior tende a ser a renda média do trabalhador, fatores estes que influenciam o desenvolvimento da região.

Outro ponto que merece atenção, diz respeito as formas de capital humano, afinal não há apenas uma maneira de aumentar a capacidade de produção de uma pessoa. Pode-se citar o investimento em saúde, em treinamento no trabalho e a educação formal universitária. Destes, a formação de capital humano em educação formal universitária é fundamental para entender a relação entre a educação a distância e o desenvolvimento.

As instituições de ensino superior são as principais formadoras desta última forma de capital humano, mas dentre as maneiras como disponibilizam seus cursos, a modalidade educação a distância proporciona com que regiões com poucas Instituições de Ensino Superior (IES) ou nenhuma recebam educação formal universitária. É neste potencial da EaD para a formação de capital humano em regiões com pouco acesso a este, que esta pesquisa se insere, sendo realizada no programa de ciências sociais aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, nos anos de 2018 a 2020, enquanto requisito para a obtenção do título de mestre.

Levar capital humano para estas regiões é importante, mas quanto a quem recebe este capital? Se apenas as pessoas que já detém maior parte da renda o receberem, um problema geralmente acompanhado de um desenvolvimento promovido sem um olhar social pode acontecer, trata-se da desigualdade na distribuição de renda. Isto significa que para um desenvolvimento sustentável é necessário ir além do aspecto essencialmente econômico e pensar em outros fatores como a distribuição de renda por exemplo.

Esta lógica traz uma nova questão em pauta, pois o ensino superior público desenvolvido na modalidade a distância é de fundamental importância para formação de capital humano para a região que o recebe de maneira mais igualitária.

Neste cenário, destacam-se as contribuições da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pois desde os anos 2000 a instituição é credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos na modalidade a distância. Durante

os últimos vinte anos a instituição apresentou crescimento na modalidade, tendo participado de políticas públicas como o pró-letramento, o que conferiu uma base sólida para o aumento no número de cursos, matrículas e de formandos na modalidade a distância anos mais tarde.

Os números da EaD na UEPG, deram um salto em termos de crescimento quando outra política pública foi criada, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o qual tem como objetivo fomentar o ensino superior público brasileiro na modalidade EaD. O ponto mais importante para esta pesquisa sobre este crescimento, trata-se das regiões que passaram a receber capital humano em educação formal universitária gerado pela UEPG. Uma vez que no ano de 2008, quando a instituição realizou o primeiro vestibular através do Sistema UAB, 28 municípios de diferentes regiões do Paraná se credenciaram para receber os seus cursos, incluindo municípios de outros estados como Santa Catarina e São Paulo.

Destes 28 municípios, três se destacam por serem importantes em suas respectivas regiões na relação de demandas imediatas, como serviços básicos de saúde e educação, sendo estes Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. Além da importância destes para suas regiões, o capital humano formado pela UEPG não era formado anteriormente pelas instituições de ensino superior público que já faziam presença nos municípios.

Sendo assim, questiona-se qual a relação da educação a distância promovida pela implementação da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Sistema Universidade Aberta do Brasil com o desenvolvimento da região de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba?

Em um cenário político atual de realização de contingenciamentos massivos em investimentos no ensino superior, responder esta questão apresenta-se relevante para investigar o potencial de influência da educação no desenvolvimento regional.

O estado do conhecimento apresentado no primeiro capítulo, mostra a ausência de estudos que relacionam a EaD e o desenvolvimento nos últimos cinco anos publicados na Base de Dados da SCOPUS e na Biblioteca Brasileira Digital de Dissertações e Teses. O que denota sobre a importância acadêmica da realização da presente pesquisa, ao preencher uma importante lacuna científica.

Tomando como base os pressupostos de Kuhn (1979) sobre paradigma científico e a evolução da ciência, destaca-se nesta pesquisa a realização de alguns

movimentos de ruptura, como a mudança do olhar exclusivamente educacional dado a modalidade a distância para uma perspectiva interdisciplinar, que envolve aspectos socioeconômicos e de desenvolvimento.

Para poder responder esta questão e direcionar a presente pesquisa, alguns objetivos foram delimitados.

Objetivo Geral: Analisar a relação da educação a distância promovida pela implementação da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Sistema Universidade Aberta do Brasil com o desenvolvimento da região de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba

Objetivos Específicos: 01 – Identificar o acúmulo e qualidade do capital humano promovido pelos convênios entre a UEPG e os polos UAB de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, em seus respectivos municípios.

02 – Verificar a formação de capital humano em educação formal universitária nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, antes dos convênios destes com a UEPG através do sistema UAB.

03 – Analisar a qualidade do capital humano acumulado pelos egressos residentes nas regiões dos municípios sedes: antes, durante e depois da abertura dos primeiros cursos a distância promovidos pelo convênio entre a UEPG e o Sistema UAB, e sua relação com o desenvolvimento regional e local destes municípios.

O caminho metodológico seguiu o método misto entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Parte dos dados recebeu tratamento estatístico e com enfoque numérico por meio de uma abordagem quantitativa, em relação aos dados objetivos do Estado do Conhecimento. A outra parte recebeu maior atenção e interpretação do pesquisador, principalmente nas informações obtidas com os sujeitos, por serem subjetivas.

Para atingir os objetivos propostos, identificou-se necessária a construção de um quadro metodológico variado com a presença das pesquisas: exploratória, documental, bibliográfica e de campo.

A dissertação foi desenvolvida em três capítulos, nos quais tratou-se sobre o referencial teórico, o objeto de estudo e os resultados da pesquisa a campo. Na primeira etapa consta o referencial teórico, o qual foi elaborado através de um Estado do Conhecimento realizado na base de dados da SCOPUS e na Biblioteca Brasileira Digital de Dissertações e Teses. Esta metodologia é incumbida da:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSINE; FERNANDES, 2014, p. 155).

A base de dados da SCOPUS foi o espaço delimitado para o levantamento de artigos com as palavras-chave: Educação e Desenvolvimento Regional, ou Education and Regional Development, em seu título, resumo ou palavras-chave. A escolha por esta base de dados se deu por sua grande abrangência de periódicos indexados, dos quais a maioria passou por revisão de pares, o que permite a seleção ampla da literatura e de artigos relevantes na comunidade acadêmica.

Além das palavras-chave foram elaborados alguns critérios de inclusão e exclusão apresentados a seguir:

Critérios de inclusão:

1. Estar publicado de 2013 ao ano de 2018;
2. Apenas artigos;
3. Revisado por pares;

A delimitação temporal permite identificar o que há de mais recente produzido sobre a temática, enquanto que a revisão por pares permite um filtro de qualidade dos artigos, gênero o qual apresenta maior mobilidade de acesso à comunidade acadêmica.

Critérios de exclusão:

1. Não conter as duas palavras-chave;
2. Não apresentar relação entre as palavras-chaves;
3. Não ter como foco principal o Brasil;

Depois com as mesmas palavras-chave foi realizado um segundo levantamento, desta vez na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Alguns livros também fomentaram a pesquisa, sendo estes selecionados de acordo com o nível de pertinência com as discussões do Estado do Conhecimento.

No segundo Capítulo foi realizado um estudo de caso detalhando o processo de inserção da UEPG no sistema UAB. De acordo com Gil (2008), o estudo de caso:

[...] é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto

não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. (GIL, 2008, p. 58).

Ainda nesta etapa, sites de órgãos institucionais e do Estado foram explorados para a coletar informações sobre o processo que formou o convênio entra a UEPG e os polos de apoio presencial.

Dos 28 municípios sedes que participaram do primeiro vestibular EAD da UEPG pelo Sistema UAB, três foram selecionados dado a importância que possuem em suas respectivas regiões e por não apresentarem em 2008¹ instituições de ensino superior público ofertando presencialmente os mesmos cursos ofertados pela UEPG na época.

Deste modo, os municípios selecionados Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba foram caracterizados segundo informações disponíveis nos sites oficiais de suas respectivas prefeituras. Utilizando também informações de localização, densidade demográfica, habitantes, através de levantamentos disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No terceiro capítulo foi realizada uma pesquisa a campo. Esta teve como intenção coletar dados para a análise da formação de capital humano em educação formal universitária em Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. Para tanto, foram aplicados questionários aos egressos dos primeiros cursos ofertados da UEPG pelo Sistema UAB nos três municípios. Sendo esses Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Português e Pedagogia.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário embasado no aplicado pela Prof. Dra. Elenice Parise Foltran em sua Tese de Doutorado defendida em 2019 com o Título: A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade a Distância e o Habitus do Egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. No entanto, com adaptações para as especificidades do objeto de estudo da presente pesquisa.

O questionário foi aplicado pela ferramenta Formulário do Google, pela qual os sujeitos receberam o convite via rede social FACEBOOK para participarem da pesquisa ao responderem o formulário. As respostas só foram consideradas quando

¹ Data do primeiro vestibular EaD da UEPG pelo Sistema UAB

os sujeitos consentiram em participar e permitiram o uso de suas respostas. Estes termos estão destacados na primeira seção (vide anexo C).

O instrumento para coleta dos dados foi submetido aos procedimentos de ética via Plataforma Brasil no dia 23 de Novembro de 2019, com o projeto de pesquisa nº 1423357. No dia 29 de novembro de 2019, a documentação foi aprovada via parecer nº 3.736.231 pelo CAAE: 26161419.6.0000.0105.

Através de informações obtidas pelo NUTEAD da UEPG no protocolo do SEI 19.000012160-8, os sujeitos foram mapeados, sendo 129 egressos. Uma vez mapeados, os sujeitos receberam o convite para responder o questionário via rede social Facebook. Dos 129, apenas 6 responderam o formulário.

Para a análise dos questionários alguns elementos da análise de conteúdo foram usados, como a inferência, a categorização e o tratamento informativo. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Categorizar os dados demonstra-se um dos momentos importantes no tratamento dos resultados necessitando de atenção e disciplina por parte do pesquisador. Segundo Bardin (2011) a categorização pode ser definida como:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos [...]. (BARDIN, 2011, p. 107-108).

Segundo estes pressupostos, os egressos que responderam ao questionário foram categorizados alfa numericamente de acordo com a ordem em que o responderam e polo de apoio presencial em que cursaram (Ex: O Primeiro Aluno, egresso de Pedagogia do polo de Apucarana, a responder o questionário foi categorizado como Sujeito: A1). Em relação as informações, estas foram pré-codificadas tematicamente em três Unidades de Registro: Inserção no Mercado de trabalho, Formação e Atuação Profissional. As Unidades de Contextos foram definidas

após a aplicação dos questionários, com a intenção de enriquecer a interpretação dos significados das Unidades de Registro.

Para tratar sobre a qualidade do capital humano formado pela UEPG nestes egressos, o principal indicador da qualidade do ensino superior foi considerado, sendo este o ENADE, além de outros fatores como o corpo docente da instituição.

Considerando que estes egressos se formaram em cursos de Licenciatura e, portanto, se forem inseridos no mercado de trabalho da sua área de formação devem atuar no setor ensino. Sendo assim, além da pesquisa a campo foi necessária a análise de indicadores da qualidade de ensino dos municípios delimitados, ao comparar o período anterior ao desenvolvimento do curso (2008-2012) com o período em que os egressos possivelmente passaram a atuar na educação básica (2013-2019).

Foram considerados para a análise, o IDEB dos municípios e o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino com vínculo ativo entre 2008 e 2018, dados disponíveis na plataforma de Relações Anual de Informações Sociais (RAIS).

Com este conjunto de ações metodológicas entendeu-se como o suficiente para responder a questão norteadora da pesquisa e suas consequentes. O primeiro capítulo denota sobre o Estado do conhecimento, portanto delimitou o referencial teórico usado como base para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Identificar e analisar o que foi produzido sobre a temática a ser estudada é uma etapa importante que deve ser seguida pela maioria dos pesquisadores. Deste modo, foram pensadas e construídas diferentes metodologias para atingir este objetivo, algumas mais exploratórias que levantam informações superficiais sobre a produção, outras são mais sistemáticas, abrangem uma elevada quantia de produções, mas com enfoque nos resultados como a meta-análise, por exemplo.

Independente da profundidade que se pretende dar, é necessário conhecer esta produção para poder contextualizar e fundamentar a importância de estudar determinado objeto. Para esta dissertação optou-se pelo Estado do Conhecimento, uma metodologia ainda em construção conforme percebe-se a falta de consenso em sua nomenclatura na produção científica. Porém, seguindo os pressupostos de Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento, proposto para esta pesquisa, predispõe uma delimitação temporal e espaço de publicação.

Na sequência está apresentada em tópicos a produção sobre educação e desenvolvimento regional publicada nos últimos cinco anos, na base de dados da SCOPUS (Artigos) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Além das Teses, Dissertações e Artigos levantados e analisados, alguns livros fomentaram todos os tópicos em especial o tópico 1.1. Os livros foram escolhidos de acordo com a data de publicação, com prioridade aos mais recentes, aos autores mais citados entre as pesquisas levantadas ou a relação com o objeto de pesquisa desta dissertação.

No primeiro tópico o Livro: As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná e o Livro: Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017 constituíram a base teórica. O primeiro livro citado foi escolhido para apresentar dados teóricos e empíricos de pesquisas atuais realizadas em conjunto, e publicadas no livro, que apresentam dados e discussões relevantes para o objeto de pesquisa da presente dissertação, pois tratam da relação das IES estaduais no desenvolvimento regional do Paraná. Além disso, as discussões presentes no capítulo sete foram fundamentais para embasar a dissertação.

No segundo tópico foram apresentadas as principais discussões sobre os resultados, data de publicação, grande área da produção, formação dos autores dentre outras informações referentes as Teses e Dissertações. Os mesmos critérios e categorias foram utilizados para análise dos artigos, apresentada no terceiro tópico. Por último, o quarto tópico dispõe algumas discussões e considerações contidas nos tópicos anteriores.

1.1 Educação E Desenvolvimento Regional

Antes de tratar sobre Desenvolvimento Regional, é preciso compreender o que se entende por região. A literatura presente no estado do conhecimento (LIMA, 2014; OLIVEIRA, 2017) apresenta dificuldade em obter consenso sobre a construção do seu conceito. Mas as tendências apontam para sua relação com a realidade, o que torna a sua caracterização dependente de fenômenos (OLIVEIRA, 2017) ou com a funcionalidade, na qual a sua determinação é influenciada pela evolução da estrutura econômica do país em questão, bem como das intenções de controle de tal evolução. (LIMA, 2014).

Os autores citados embasaram-se através de um referencial teórico variado, no qual percebe-se a predominância de algumas obras. Na dissertação de Lima publicada em 2014, o livro: Desenvolvimento Regional: problemática, teoria e modelos, escrito por Lopes (2001), recebeu maior ênfase, o qual conceituou região em duas fases inclinadas para avaliação e planejamento. (LIMA, 2014).

A Tese desenvolvida por Oliveira, por sua vez, explorou as discussões realizadas na Dissertação defendida por Silva e aprovada em 2014, com o título: O Planejamento regional brasileiro pós-Constituição Federal de 1988: Instituições, políticas e atores; da qual destaca-se a atenção dada as divisões das regiões brasileiras elaboradas pelo IBGE.

Neste cenário de produção científica sem consenso para o conceito de região, mas com variedade de percepções, a presente dissertação vai embasar-se nas divisões das regiões geográficas elaboradas pelo IBGE, com atenção a relação do conceito de região com a realidade. (OLIVEIRA, 2017).

Para alguns cientistas sociais, é a relação Sociedade-Natureza que estabelece a geografia da realidade e, por efeito, é na base dessa relação que emergem as regiões. No entanto, faz-se necessário particularizar o que

é a relação Sociedade-Natureza e como ela se modifica no decorrer do tempo, passando a transformar também as regiões. Além dessa questão, é necessário também estabelecer parâmetros de quais são os elementos da relação Sociedade-Natureza que atuam na diferenciação de áreas. (OLIVEIRA, 2017, p. 43).

Deste modo, é possível perceber a relação do conceito voltado a realidade, com as divisões das regiões estabelecidas pelo IBGE. Pois, foram pensadas considerando as visões do processo de regionalização do espaço apresentado por Silva (2014) citado por Oliveira (2017), como a compreensão intelectualmente construída das diferenciações das áreas supracitadas.

A leitura destas diferenciações pode ser percebida de diferentes maneiras de acordo com interesse de quem a realiza. Por isso é preciso alertar, que nem todas as divisões realizadas pelo IBGE foram voltadas aos aspectos sociais, pois não estavam de acordo com os interesses dos Governos que ocupavam o poder no momento, os quais são atores com potencial influência sobre a realização das divisões.

Formado em 1936 pela ação sinérgica entre o Conselho Nacional de Estatística (CNE) e do Conselho Nacional de Geografia (CNG), o IBGE realizou quatro divisões desde sua criação até 2017, sempre influenciado pelo contexto em que o Brasil esteve condicionado. As diferentes tensões Federativas, desde o período de centralização do poder até a descentralização, foram decisivas para as mudanças nas divisões. (IBGE, 2017).

As quatro divisões serão caracterizadas a seguir para entender seus processos de transformações, e as características que permitiram identificar quais são mais importantes para discutir o objeto de pesquisa da presente dissertação. A primeira está destacada a seguir:

Zonas Fisiográficas: Foi implementada a partir de 1942, em um momento de centralização do poder, quando havia a necessidade de conhecer o território nacional com a intenção de manter a sua integridade, bem como ajustar o país de acordo com os padrões modernos da base produtiva e de controle, administração e padronização da base territorial. (IBGE, 2017).

A centralização do poder que ainda estava presente no momento da divisão afasta as zonas fisiográficas da concepção de região, que permite discutir a relação dos primeiros cursos a distância da UEPG e o desenvolvimento regional de seus municípios sedes, pois a realidade presente é diferente.

Os anos que se passaram após esta divisão representaram mudanças no contexto social, econômico, e na percepção de território do país, o que motivou o interesse em realizar uma nova divisão, que fosse mais condizente com o momento. Sendo esta, destacada a seguir:

Microrregiões Homogêneas: Elaborada em 1968, recebeu influência do contexto de expansão e desenvolvimento marcado pelo governo militar do período. O poder ainda era centralizado na União, os dados estatísticos do IBGE subsidiaram o projeto político de expansão da malha ferroviária e articulação física do território nacional. (IBGE, 2017).

Se por um lado, ambas as divisões foram elaboradas em momentos de centralização do poder, por outro os interesses e objetivos que as fomentaram foram diferentes. Na primeira divisão o país encontrava-se essencialmente rural, e a realização da divisão tinha como intuito aprimorar o conhecimento sobre o território. Enquanto que na segunda, a intenção foi conhecer as diferenças e desigualdades regionais para unificar o mercado, em um momento de crescente urbanização e industrialização do país. (IBGE, 2017).

O estudo de Rota Júnior e Ide (2016) citado na introdução desta dissertação, apresenta um exemplo específico das desigualdades entre as regiões alguns anos antes desta divisão. Pois o Norte de Minas Gerais em 1960 esteve marcado pelo potencial de desenvolvimento ao mesmo tempo que estava atrasado economicamente e socialmente em comparação com as outras regiões. Foi quando o investimento em educação foi tratado como a melhor solução para o problema. (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016).

Assim como a preocupação em realizar este investimento no Norte de Minas, a divisão realizada oito anos mais tarde foi influenciada pelo interesse político-institucional em promover ainda mais o desenvolvimento, seja da região (em 1960), ou no país (em 1968), sem maior apelo aos aspectos sociais.

Aproximadamente 20 anos se passaram antes da divisão seguinte. Desta vez a concepção de governo foi alterada, pois o poder passou a ser descentralizado, o que aumentou as competências dos Estados, Municípios e ampliou a participação da sociedade, das instituições públicas e privadas na gestão do território do país. (IBGE, 2017). Esta divisão ficou conhecida como:

Meso e Microrregiões Geográficas: Realizada em 1989, sucedeu a homologação da Constituição Federal do Brasil de 1988, um marco para o processo de descentralização do poder. Momento em que o Brasil modificou sua atenção que estava centrada no domínio da pecuária bovina ultraextensiva, para pecuária articulada por um complexo agroindustrial, que colocou o campo e a produção agropecuária do país em uma parte de cadeia produtiva organizada em nível mundial. (IBGE, 2017).

A descentralização do poder que marcou a divisão em Mesorregiões e Microrregiões fomentará em parte a concepção de região nas discussões envolvendo o objeto de pesquisa desta dissertação, pois este processo delegou maiores competências aos Estados e Municípios em vários setores do governo, inclusive a educação. Assim tanto a divisão como o nível de autonomia dos Estados e Municípios são importantes para entender o papel das políticas públicas na relação entre a educação e o desenvolvimento regional, com maior atenção ao Estado do Paraná.

Recentemente em 2017, foi desenvolvida a última divisão em espaços regionais no Brasil. O que a diferencia das anteriores é a possibilidade de revisão periódica. As transformações percebidas durante os anos seguintes a 1989, data da última divisão, na economia, política e em fatores demográficos e ambientais, motivaram o planejamento de uma divisão mais adequada a realidade, e com maior sensibilidade as mudanças que possam ocorrer. (IBGE, 2017). Sendo esta, destacada a seguir:

Regiões Geográficas Imediatas: é embasada fundamentalmente na rede urbana. As regiões são compostas por centros urbanos próximos para suprir necessidades imediatas dos moradores: como compras de bens duráveis e não duráveis, busca por serviços de saúde e educação dentre outros. (IBGE, 2017).

Regiões Geográficas Intermediárias: Está em uma escala intermediária entre as Regiões Geográficas Imediatas e as Unidades da Federação. Esta delimitação foi pensada com preferência pela inclusão de Metrôpoles ou Capitais Regionais. Em caso da ausência tanto de Metrôpoles como de Capitais foram utilizados centros urbanos menores, mas representativos para as Regiões Geográficas Imediatas, pelas quais eram compostas as Regiões Geográficas Intermediárias. (IBGE, 2017).

A divisão em duas categorizações não tornam as regiões isoladas, pelo contrário, pois estas mantêm relações entre si, inclusive em suas delimitações. Para

esta dissertação a concepção de Regiões Geográficas Imediatas receberá maior atenção por permitir uma análise melhor contextualizada do objeto de estudo. Das necessidades imediatas dos moradores, a busca por educação em especial pelo ensino superior, é importante devido as demandas das regiões para compreender os motivos que levaram o credenciamento de polos de apoio presencial em municípios específicos. Bem como dos primeiros cursos ministrados, e identificar os impactos dos polos e cursos nos municípios sedes e região.

Com esta caracterização das divisões foi possível identificar a maior pertinência das duas últimas para fundamentar as discussões desta dissertação, o que já era previsto ao considerar a preferência pelo conceito de região voltado a realidade. Uma vez que as Mesorregiões e Microrregiões (implementada em 1989) bem como as Regiões Imediatas (implementada em 2017) foram estabelecidas em um período e contexto mais próximo do convênio dos primeiros polos de apoio presencial UAB com a UEPG, aproximadamente em 2008 (NUTEAD, 2019).

Delimitado o conceito e divisão das regiões concomitantemente com o objeto de pesquisa, é necessário delimitar a concepção de desenvolvimento regional e sua relação com a educação. O referencial teórico dos últimos cinco anos levantado no estado do conhecimento apresentado neste capítulo, permite identificar uma transição na concepção de desenvolvimento. França (2018), afirma que a primeira foi centrada nos fatores econômicos, em especial em seu crescimento.

Ainda segundo o autor, este modo de pensar consolidado nas décadas de 60 e 70 está em transição para um equilíbrio, em que os fatores econômicos perdem centralidade e as pessoas com seus aspectos subjetivos passam a ser considerados.

A visão do autor é reforçada pelo restante do referencial, pois a produção selecionada que preocupou-se em definir região ou desenvolvimento regional (RAIHER, 2017; SHIKIDA et al, 2017; SILVA J. 2017; SILVA; TEIXEIRA, 2016), apresentou uma concepção em comum preocupada em ir além dos aspectos econômicos. Isto não significa que não estiveram presentes, pelo contrário foram importantes nas discussões, mas não como único foco.

Silva (2017), acredita que o desenvolvimento regional deve ser compreendido em níveis, ao considerar diferenciações entre suas escalas e relações complexas. Por outro lado, Silva e Teixeira (2016) apontam para a necessidade de conceber o desenvolvimento regional integrando-o com as questões ambientais. Independente da

concepção de desenvolvimento regional, ela sofrerá influência do contexto em que é construída.

Neste sentido, o interesse em expandir o processo de desenvolvimento regional no Brasil aconteceu no mesmo período de consolidação do conceito de desenvolvimento associado ao crescimento econômico nas décadas de 60 e 70. Assim como as divisões realizadas pelo IBGE, a concepção de desenvolvimento foi elaborada de acordo com o contexto do momento.

A partir desta constatação e do período recente que o objeto de pesquisa desta dissertação está presente, o desenvolvimento será concebido tanto pelo conceito centrado nos aspectos econômicos para compreender os precedentes, como também por um conceito que transcende estes aspectos ao considerar os sociais.

Dentre os adjetivos de desenvolvimento tratados por Boisier (1999) na sua obra: *Desarrollo (local): de qué estamos hablando?*, dois deles serão importantes para a interpretação do objeto de pesquisa. Continuando na linha de pensamento sobre o desenvolvimento regional, o autor denota que este trata-se de:

[...] um processo de mudança estrutural localizado (em um âmbito territorial denominado região) que se associa a um permanente processo de progresso da própria região, da comunidade ou sociedade que habita nela e de cada indivíduo membro de tal comunidade e habitante de tal território. Observa-se a complexidade desta definição ao combinar três dimensões: uma espacial, uma dimensão social e uma dimensão individual. (BOISIER, 1999, p. 9).

A dimensão social passa pelo processo de fortalecimento da sociedade civil, enquanto a dimensão espacial pela transformação sistemática territorial regional em sujeito coletivo. Quanto a dimensão individual, esta “[...] deve interpretar-se como a remoção de toda classe de barreiras que impedem a uma pessoa determinada, membro da comunidade em questão e habitante da região, alcançar sua plena realização como pessoa humana.” (BOISIER, 1999, pág. 9)

Ainda segundo o autor, este adjetivo de desenvolvimento diferencia-se do desenvolvimento local, ao considerar dois tipos de escalas: territorial e funcional. Respectivamente, tratam sobre o tamanho do espaço territorial observado e funções. Como por exemplo: promover o emprego é mais adequado a nível local, enquanto parece ser mais apropriado tratar sobre sistemas de ciência e tecnologia em nível regional. (BOISIER, 1999).

Por mais que se tenha conjecturado sobre esta possível diferenciação entre estes dois adjetivos de desenvolvimento segundo as contribuições de Boisier (1999), ambos possuem relação muito próxima, pois um pode interferir no outro. Seguindo os mesmos exemplos, o desenvolvimento da ciência e tecnologia em escala regional pode gerar mais empregos em escala local, enquanto que se não existir interesse dos atores locais para capacitação e pesquisa em ciência e tecnologia, a região não deve beneficiar-se com os resultados. Por consequência o avanço nestas pesquisas pode ficar prejudicado por falta de incentivo. Portanto ambos os adjetivos, tanto regional como local, serão considerados na presente pesquisa.

Para entender a relação entre o desenvolvimento regional e local com a educação, é preciso explorar o conceito de Capital Humano. No Estado do Conhecimento, considerando apenas o material em Português, pelos menos quatro relatórios de pesquisa² (SAÚDE, LOPES; MACHADO, 2017; LIMA, 2014; SILVA, 2017; RAIHER, 2017) apresentaram em algum momento discussões sobre este conceito.

As autoras Saúde, Lopes e Machado (2017)³, com embasamento em Healey (2002), associaram a importância do capital humano para o desenvolvimento de comunidades ao de capital social, com maior atenção a cooperação entre os atores locais, para resolver demandas regionais e locais. Neste caso as autoras apresentaram aspectos mais coletivos do que individuais.

Silva (2017) por outro lado usou o conceito apresentado por Frigotto (1993) para discutir indicadores relacionados a educação, ao desenvolvimento regional e aos jovens, com uma perspectiva mais individual e subjetiva, com enfoque na condição de jovem precedente a de aluno. Estes indicadores estão relacionados ao fato de que “um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção”. (SILVA, 2017, p. 118). O autor citado por Silva (2017) definiu capital humano como um conceito que:

[...] busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico,

² Artigos, dissertações, teses e livros.

³ Esta referência não foi incluída na última análise do Estado do Conhecimento, pois não estudou o Brasil e sim Portugal, mais especificamente a região de Baixo Alentejo. Entretanto, apresentou uma discussão relevante para compreensão do Capital Humano e por isso foi usada neste momento, e não será apresentada nos tópicos que tratam dos dados mais quantitativos do Estado do Conhecimento.

constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Lima (2014) por sua vez, aprofundou o conceito de capital humano em sua dissertação, sendo que dedicou um capítulo inteiro para discutir sua origem, teoria, principais autores, com objetivo de identificar se há uma relação entre desenvolvimento regional, educação e capital humano. Para tanto, a autora embasou-se no referencial teórico composto por: Becker (2006), Mincer (1995), Schultz (1973), Pacheco (2009), Otranto (2011), Manfredi (2002), Cano (2012), Lopes (2001), Diniz (2013), dentre outros.

Ela segmentou o capítulo em três tópicos, em que além dos conceitos e teorias, discutiu a relação da educação com capital humano através de investimento e taxa de retorno, para em seguida discutir crescimento e desenvolvimento econômico. Segundo ela, a teoria e os principais autores reforçaram a relevância da educação como capital humano bem como a importância do último para o desenvolvimento do processo produtivo e crescimento econômico do país. (LIMA, 2014).

Por fim, Lima (2014) conclui que a educação no processo de desenvolvimento econômico ainda é objeto de discussão no meio acadêmico, e que sua mensuração enquanto variável é central para entender sua participação no desenvolvimento.

Assim como na dissertação de Lima (2014), a obra organizada por Raiher (2017), apresentou um referencial variado para tratar sobre o capital humano. Com exceção dos capítulos cinco e oito do livro organizado por Raiher (2017), todos os outros capítulos apresentaram discussões sobre o capital humano.

Pôde-se identificar um grupo de autores em comum ao olhar ambos os referenciais, pois Jacob Mincer, Gary Becker e Theodore W. Schultz são usados em ambas as pesquisas. Estes, “preconizam que a maior instrução, a maior escolaridade e o crescente treinamento contribuem para melhores salários e para a melhoria do bem-estar dos agentes e da sociedade”. (CALDARELLI, 2017. pag. 23). Mesmo com discussões no cenário acadêmico (LIMA, 2014), percebe-se em comum que o capital humano envolve investimento, trabalho e retorno. Sendo que em algum nível influencia no desenvolvimento regional ou local. Com embasamento em Schultz (1960), Raiher (2017) afirma que com investimento em educação o indivíduo expande suas capacitações, o que corrobora com o acúmulo de capital humano.

Entende-se através do exposto até aqui, que investir em educação permite maior acúmulo de capital humano, e este afeta⁴ no desenvolvimento regional. Mesmo que o restante da produção identificada no estado do conhecimento não tenha citado o capital humano, a maioria relacionou em algum momento a educação e o desenvolvimento, através das capacitações profissionais por meio da educação, com maiores índices de empregabilidade e salários.

A análise do referencial encontrado no Estado do Conhecimento, permitiu identificar que nos últimos cinco anos completos os pesquisadores que estudaram a relação entre a Educação e o Desenvolvimento Regional, apontaram em sua maioria para o fator preponderante do Capital Humano, com um referencial comum composto por: Mincer, Shultz e Becker. Deste modo, as próximas discussões tomaram como base a produção de tais autores sobre este conceito.

1.1.1 Os pioneiros na construção da teoria e conceito de capital humano

O capital humano é um investimento em pessoas que gera retorno em uma maior produção das mesmas. Para chegar a esta conclusão Shultz (1962) formou hipóteses confirmadas por ele empiricamente e complementadas por Becker (1962) e Mincer (1962):

[...] No crescimento econômico, com base no pressuposto de que os motivos preferências fundamentais que determinam a proporção de todo capital e renda permanecem essencialmente constantes, a hipótese aqui avançada é que a inclusão de capital humano mostrará que a proporção de todo capital recebido não está diminuindo. (SHULTZ, 1962, p. 1).

A segunda hipótese do autor aponta que as principais capacidades econômicas das pessoas são relacionadas diretamente a sua capacidade de produzir. Assim quanto maior for sua habilidade mais o indivíduo vai se destacar com maiores ganhos do que indivíduos com menos habilidades. Isto significa que se o investimento promove um aumento na capacidade de produção deste indivíduo, seus ganhos serão maiores proporcionalmente ao nível de investimentos que forem realizados nele. (SHULTZ, 1962).

⁴ Se o capital humano vai afetar com maior profundidade, e se trará resultados positivos a curto, médio ou longo prazo, dependerá do contexto e momento do local ou região analisada.

Considerando o exposto na hipótese anterior, o autor apresenta como terceira hipótese que o investimento em capital humano pode atuar positivamente na redução de desigualdades na distribuição de renda, se comparado com o capital não humano (capital físico, materiais, técnicas de produção). Estas hipóteses, constatadas pelo autor e complementadas principalmente por Becker (1962) e Mincer (1962), continuam fundamentando as pesquisas em capital humano, mas a maioria delas está direcionada a um retorno em ganhos econômicos. Neste sentido é importante ponderar que:

Nem todo investimento em capital humano é apenas para ganhos futuros. Parte disso é para o bem-estar futuro em formas que não são capturadas no fluxo de ganhos da pessoa na qual o investimento é feito. O que não aparece nos ganhos são difíceis de identificar e medir. (SHULTZ, 1962, p. 7).

Ponderação importante e que será retomada nas discussões dos resultados do terceiro capítulo desta dissertação. Antes é preciso destacar que há vários tipos de investimento em capital humano, pois pode ser feito em educação, treinamento ou mesmo em saúde. (SHULTZ, 1962; BECKER, 1962).

Destes, Becker (1962) atribui maior atenção ao treinamento, pois segundo ele este tipo de investimento permite identificar com mais clareza o impacto nos ganhos, o qual pode ser dividido em dois conceitos, treinamento geral e treinamento específico.

O primeiro diz respeito ao investimento em funcionários, promovendo capacidades e conhecimento que podem ser úteis em mais de uma empresa, e por isso comumente é custeado pelo próprio funcionário, pois se fosse realizado pela empresa, poderia ser todo perdido caso o trabalhador seja demitido da mesma e fosse empregado em uma empresa concorrente. (BECKER, 1962).

Para o funcionário este gasto é compensatório, pois além de adquirir uma habilidade que pode lhe proporcionar emprego em vários lugares, a tendência é que ele tenha maior salário. Ao mesmo tempo que é compensatório para o empregador pagar estes salários mais altos sem precisar arcar com os custos do treinamento pois o trabalhador passaria a produzir mais. No caso do investimento em capital humano por treinamentos, os ganhos resultantes da maior produção direta dos funcionários são captados pela empresa, entretanto a habilidade adquirida lhe proporciona ganhos em termos de salário. (BECKER, 1962).

O treinamento específico, por outro lado, aumenta habilidades que não podem ser aproveitadas em outras empresas, o que também pode acontecer se a empresa em que o funcionário trabalha tiver o monopólio de seu ramo produtivo. Neste sentido o custo compensa para empresa, pois não corre o risco de um funcionário deixá-la para ganhar um melhor salário em uma concorrente. (BECKER, 1962).

Mesmo que o treinamento e os ganhos econômicos não sejam o foco da presente dissertação, os pressupostos de Becker (1962) são importantes para deixar claro que o capital humano apresenta diferentes tipos e cada um gera um retorno. Alguns aspectos dos treinamentos específico e geral permitem discutir os outros tipos de capitais, mesmo que não apresentem uma relação tão direta com ganhos futuros quanto o treinamento.

É neste sentido que o investimento em educação e saúde aparecem, pois a educação pode aumentar conhecimentos dos indivíduos que, conseqüentemente, aumentam sua capacidade de produção. Um investimento em saúde por sua vez pode contribuir de diferentes maneiras para a capacidade produtiva, que envolvem tanto a força mental quanto física das pessoas, sendo a primeira mais comum do que a segunda. (BECKER, 1962).

Destaca-se que os investimentos em educação, saúde, instrução dentre outros são tratados por Becker (1962) como semelhantes ao treinamento geral. Mincer (1962) entende neste sentido que a educação também é um treinamento, sendo realizado em educação formal e diferente do realizado no trabalho.

No contexto da preocupação do economista com a educação como um processo de investimento em mão de obra, é importante lembrar que a instrução escolar formal não é um método exclusivo nem suficiente para treinar a força de trabalho. A graduação em algum nível de escolaridade não significa a conclusão de um processo de treinamento. Geralmente, é o fim de uma etapa mais geral e preparatória e o início de um processo mais especializado e muitas vezes prolongado de aquisição de habilidades ocupacionais, após a entrada na força de trabalho. Esta segunda etapa, treinamento no trabalho, varia de atividades formalmente organizadas, como estágios e outros programas de treinamento, a processos formais de aprendizado com a experiência. (MINCER, 1962, p. 50).

Mincer (1962) compreende que estes dois tipos de treinamentos podem ser estágios complementares como também podem ser substitutos ou alternativos. No

entanto indivíduos que possuem mais anos de escolaridade⁵ geralmente recebem ou buscam por treinamento no trabalho mais do que indivíduos com menos anos de escolaridade. O pesquisador considera razoável afirmar que a escolaridade é um pré-requisito mínimo para uma especialização no trabalho.

O capital humano foco desta pesquisa é o investimento em pessoas em educação formal com enfoque no retorno direcionado a sua qualidade de produção, em vez de ganhos em termos de salário ou captação de lucros por parte de empresas. Isto porque, a educação formal ofertada pela UEPG no período 2008-2012 na modalidade EaD, fomentada pela política pública sistema UAB, foi toda direcionada a cursos de licenciatura, sendo que 50% das vagas deveriam ser ofertadas para professores da educação básica pública.

Considerando que os salários de professores da educação pública são pouco maleáveis, é difícil identificar diferenças nos ganhos entre os professores com e sem a formação ofertada pela UEPG, tendo como indicador principal os ganhos. Desta maneira a tese desenvolvida por Nakabashi (2005), com conjecturas baseadas no referencial composto pelos pioneiros do capital humano - fundamentadas empiricamente ao tratar sobre sua qualidade como mais importante que seu acúmulo - será usada para delimitar o uso do capital humano como categoria teórica e analítica.

Segundo o autor:

Os efeitos diretos do investimento em capital humano sobre a renda é que pessoas mais capacitadas realizam maior quantidade e/ou melhor qualidade de trabalho, considerando o mesmo período de tempo, a mesma quantidade de capital e tecnologia. Elas possuem maiores qualificações para realização de seus serviços específicos melhorando, dessa forma, a produtividade do trabalho. (NAKABASHI, 2005, p. 11).

Produtividade que conseqüentemente vai lhes proporcionar melhores cargos e salários. A pesquisa desenvolvida por Nakabashi (2005), com comparação de dados entre diferentes países, tem como foco as diferenças entre a qualidade de capital humano promovida e acumulada.

Nakabashi (2005) realizou sua tese por considerar que proxy's apenas quantitativos para o estudo da relação do capital humano com o crescimento

⁵ Além disso, estão mais correlacionados com o treinamento específico do que com o geral, isto porque o nível de escolaridade pode ser um requisito da empresa para seleção de funcionários para treinamento específico. (MINCER, 1962).

econômico e renda em determinado período não são adequados. O que pode gerar dados imprecisos que apontem para a ausência de impacto do capital humano nestes fatores.

É para tornar estudos com esta intenção mais fidedignos, que o autor pensou em uma *proxy* que considere fatores qualitativos.

Outro ponto importante encontrado na tese de Nakabashi (2005) trata sobre a tecnologia enquanto um meio de investimento em capital físico. Isto porque de nada adianta este tipo de investimento se não existir capital humano de qualidade que possa usá-lo adequadamente.

Diante do exposto até o momento sobre o capital humano tanto pela literatura indireta que tratou sobre o que foi produzido pelos três pioneiros, quanto buscando seus pressupostos, algumas conjecturas foram elaboradas e citadas a seguir para uma aproximação no final com o objeto de estudo desta dissertação.

Se no ramo da produção industrial a tecnologia pode aparecer em inovação de aparelhos, maquinários ou mesmo técnicas de produção, na educação investimento em tecnologia enquanto capital físico aparece como inovações em metodologias de ensino, abordagens, material didático, infraestrutura dentre outras opções. Se não tiver capital humano de qualidade (professores capacitados, seja por treinamento específico ou educação formal de qualidade), o investimento trará prejuízos, pois não vai gerar retorno.

O produto no ramo de produção industrial, por exemplo, pode ser um automóvel e que pode ser fabricado em maior quantidade em um mesmo período de tempo com o mesmo capital físico e tecnológico se, no entanto, houver maior acúmulo e qualidade de capital humano.

Na educação o produto é o aprendizado, e este pode ser mensurado entre as escolas por índices como o IDEB, sendo captado pelos alunos. Em instituições particulares com fins lucrativos, o capital humano de qualidade vai melhorar os índices de qualidade de ensino, ou seja, a qualidade do produto final, não obstante o retorno só será captado pela instituição ao aumentar as mensalidades dos alunos, ou ao atrair uma clientela maior.

Na educação pública atual, para investir na educação básica não é o suficiente melhorar apenas o capital físico (materiais didáticos, infraestrutura, abordagens e metodologias de ensino), é necessário investir em capital humano principalmente na

educação formal de qualidade no ensino superior. Uma vez que o capital humano melhora a educação básica (com professores qualificados pela educação formal em ensino superior), enquanto um treinamento geral, investimentos em treinamentos específicos se tornam mais atrativos para o próprio aluno que pode se especializar uma vez que ingresse no mercado de trabalho.

Não é por acaso que Rota Júnior e Ide (2016) identificaram que para que o norte de Minas Gerais obteve-se um novo patamar de desenvolvimento era necessário investir em capacitação especializada (capital humano por treinamento específico). Para que os moradores contribuíssem mais efetivamente para o desenvolvimento uma vez capacitados para usar adequadamente o investimento realizado pelo governo nacional em capital físico, ao importar tecnologias de outros países.

No entanto, mais da metade da população era analfabeta, e a educação básica era de baixa qualidade. Por isso foi necessário investir em ensino superior para levar capital humano de qualidade para educação básica. Para, somente depois investir em capital humano por treinamentos mais específicos e especializados, e assim atingir um novo patamar de desenvolvimento com maior contribuição dos moradores da região. (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016).

É por esta razão que se pretende, no terceiro capítulo da presente dissertação, conjecturar, a partir da análise do acúmulo e qualidade de capital humano, a relação entre a educação formal a distância promovida pela UEPG pelo Sistema UAB com o desenvolvimento regional e local das regiões delimitadas, tendo a qualidade de ensino como indicador principal⁶.

Os indicadores salariais e de renda não receberam maior atenção devido à peculiaridade do objeto de estudo, pois mesmo que a educação formal promova crescimento econômico e de renda, os egressos se formaram em cursos especificamente direcionados a educação básica, em funções que não apresentam grandes diferenças salariais dado a qualidade da formação recebida.

É um investimento em educação formal pelo ensino superior que promove um retorno também em educação formal, mas desta vez na educação básica. Esta por sua vez dá uma base que contribui atrativamente para investimentos em treinamento

⁶ As informações deste indicador estão presentes na base de dados da RAIS, em todos os cenários: Nacional, Estadual, Municipal e Local (Escolas).

específico (MINCER, 1962), gerando em teoria um ciclo virtuoso e contribuindo para o desenvolvimento da região.

Em termos de desenvolvimento regional, o acúmulo de capital humano de qualidade nas regiões imediatas torna mais atrativo investimentos em treinamentos específicos e pesquisa em ciência e tecnologia, pois teria capital humano qualificado o suficiente para aproveitá-lo. Além disso, para desenvolver as pesquisas são necessárias pessoas capacitadas, de modo que as regiões com maior acúmulo de um melhor capital humano tendem a promover mais tecnologia do que outras regiões com condições de capital humano não tão boas. (NAKABASHI, 2005).

O referencial teórico dissertado até o momento permitiu identificar a relação entre a educação e o desenvolvimento, sendo esta pautada pelo capital humano. Dentre os tipos de capital humano, importa estudar especificamente sobre a educação formal universitária e na obra de Raiher (2018) foram realizados estudos empíricos da formação deste capital através de universidades públicas do Paraná.

1.1.2 O capital humano no estado do Paraná

Tratar da formação de capital humano através de Instituições públicas de ensino superior significa abordar fatores necessários para discussão do desenvolvimento sustentável, conseqüentemente é primordial considerar a importância da igualdade na distribuição de renda. Isto porque, se a formação de capital humano aumenta a renda do indivíduo o que interfere no desenvolvimento, quem recebeu o investimento também precisa ser considerado.

No estudo de Raiher (2017) realizado sobre sete das principais universidades estaduais do Paraná, a formação deste capital foi o objeto de estudo. Entre os resultados encontrados pelas pesquisas presentes no livro, destacam-se o crescimento dos programas de pós-graduação de Instituições de Ensino Superior que possuem menos de 50 anos pós-credenciamento e o aumento nos conceitos dos programas de pós-graduação avaliados através da CAPES. Este crescimento é necessário para o aumento da formação e da qualidade de capital humano.

Os municípios que receberam este capital humano, em maior quantidade e qualidade, tendem a dispor de profissionais mais qualificados, bem como de aumentos

nos números de empregabilidade e renda média do trabalhador da região, o que contribui para o desenvolvimento local.

Em termos de desenvolvimento regional, o mesmo livro conta com a pesquisa de Rufini (2017), que preocupou-se em apresentar a importância e necessidade da integração entre Ciência, Tecnologia e Inovação para que se atinjam resultados mais efetivos do investimento em educação, em produtos significativos para sociedade, em especial para região do Estado do Paraná. Um exemplo relevante que aproxima a ciência, tecnologia e inovação é o ensino desenvolvido na UNIAMERICA.

Esta Instituição de Foz do Iguaçu possui um modelo experimental audacioso e inovador de ensino híbrido, com cursos que não se prendem a currículos fechados que limitam as ações dos professores e alunos. Pelo contrário, os alunos estudam a partir de desafios que tratam da resolução de problemas reais da comunidade e região, e assim eles aprendem apenas o que vão colocar em prática.

Destaca-se também a presença constante de profissionais experientes na instituição atuando como voluntários, transmitindo seus conhecimentos práticos ao mesmo tempo que recebem dos alunos conhecimento teórico do que se tem pesquisado e estudado sobre a profissão, bem como o que se tem de inovação e como colocá-la em prática. Essa troca de experiências que envolve a integração entre teoria e prática é um dos caminhos que podem ser seguidos rumo a integração entre Ciência, Tecnologia e Inovação através da educação.

É preciso destacar que a instituição mesmo não possuindo fins lucrativos é privada. Portanto, um exemplo que pode ser pensado pelos atores envolvidos nos processos de criação e decisão para a implementação de políticas públicas que envolvam a educação e o desenvolvimento regional, mas com o olhar voltado aos contextos da educação pública.

Deste trinômio Ciência, Tecnologia e Inovação, Rufini (2017) se ateve ao papel das IES na Produção científica, com atenção direcionada as sete principais universidades estaduais do Paraná, tais quais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Dentre os apontamentos de Rufini (2017), destaca-se o Paraná como um dos Estados com

maior concentração de produção científica no Brasil, com 7,38% de toda a produção do país, fundamentando-se em Chiarini; Vieira; Zorzini (2012).

Estes dados permitem tratar sobre a relação entre Instituições Públicas e Privadas. Caldarelli et al (2017), no mesmo livro de Raiher (2017), discutiram esta questão a partir da concentração de professores com melhor qualificação atuando nas IES. Os resultados encontrados por Caldarelli et al (2017) reafirmam a importância das Instituições Públicas para produção científica e qualidade de ensino, pois os profissionais mais qualificados, que as afetam mutuamente, estão mais concentrados nas Instituições Públicas com uma média de 222 doutores e 273,7 mestres. Enquanto as Intuições Privadas apresentaram a média de 45,5 mestres e 12,9 doutores, segundo dados de 2011 do INEP apresentados e analisados por Caldarelli et al (2017) sobre o Estado do Paraná.

Estes dados reafirmam o papel central das IES públicas na produção científica, fator este que influencia na qualidade do capital humano formado. A qualidade deste capital por sua vez, é importante para o uso, busca e produção de tecnologia, a qual influencia a níveis de desenvolvimento regional. (NAKABASHI, 2015).

O impacto da formação de capital humano, em educação formal universitária por instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento regional, pode acontecer tanto a curto como a longo prazo. Alves et al (2017) utilizaram a matriz de insumo-produto construída por Ricardo Kureski considerando o Paraná no ano de 2006. Bem como o método de quociente locacional, baseados em dados do Ministério do Trabalho e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para analisar o impacto a curto prazo da formação deste capital.

Os valores relacionados ao multiplicador de produção da Educação alcançaram (4,00), o que mostra que para cada real gasto em educação quatro são produzidos na economia. Além disso, os indicadores voltados à matriz de insumo-produto colocam a educação como setor-chave em salário-médio, empregabilidade e multiplicador de produção em comparação com os outros setores do Paraná, analisados. (ALVES et al, 2017).

Quanto aos efeitos a médio e longo prazo, Shikida et al (2017) utilizaram o IDM, composto por um conjunto de 11 indicadores divididos em quatro fatores:

Fator 1: Dimensão acerca do capital humano e bem-estar. Formado pela frota de veículos por mil habitantes, escolaridade dos trabalhadores, percentual de

trabalhadores com ensino superior, e percentual de professores com ensino superior.

Fator 2: Dimensão econômica. Composto pelo PIB per capita, emprego formal em relação à população, consumo industrial de energia elétrica (proxy do capital físico existente).

Fator 3: Dimensão social. Compreende a despesa com educação e cultura, despesa com saúde e saneamento e despesa com assistência.

Fator 4: Dimensão acerca da segurança. Mortes violentas. (SHIKIDA et al, 2017, p. 85).

A partir de estimativas obtidas por meio do modelo de efeitos fixos, o aumento em 1,000% em gastos das Universidades promove efeito positivo de 0,731% do IDM do Município sede. Além dos efeitos positivos para o próprio município, através do mesmo modelo comprovou-se efeito de transbordamento sobre os municípios vizinhos, em que para 1,000% em gastos promove-se uma elevação de 0,745%. (SHIKIDA et al, 2017).

Estes estudos comprovam a importância da formação de capital humano pelas Universidades Estaduais do Paraná, tanto a curto como a longo prazo para o desenvolvimento regional.

Além da formação de capital humano é necessário identificar quem recebeu este investimento. Até o momento destacou-se o importante papel de instituições públicas de ensino superior, pois atingem indivíduos que não possuem condições favoráveis para cursarem em instituições privadas de ensino. Mas e quanto as pessoas que moram em regiões sem instituições públicas de ensino superior? O que fazer?

Aqui encontra-se um dos pontos chaves da presente dissertação, pois é a modalidade a distância que possibilita responder estas questões.

A UEPG é uma das pioneiras na modalidade a distância no ensino superior público e a pesquisa de Raiher, Valle e Queiji (2017) tratou sobre a formação de capital humano da instituição entre 2000 a 2012. Os números encontrados denotam sobre um aumento substancial no número de alunos que passaram a receber o capital humano a distância pela UEPG, passando de 463 alunos matriculados em 2008 para 3.471 em 2012, um crescimento de 650%. (RAIHER, VALLE E QUEIJI, 2017).

Isto significa maior acesso à educação para moradores de municípios interioranos, principalmente para os que sequer possuíam IES. Por mais que a garantia de acesso não resulte necessariamente em permanência, isto pode ter promovido em muitos casos efeitos positivos sobre o capital humano da região de

Ponta Grossa. Considerando o montante de profissionais qualificados através da EaD da UEPG que passaram a atuar no município ou na região de origem, além de contribuir positivamente na distribuição de renda ao atingir indivíduos que não possuem condições de acesso ao ensino superior privado.

Através dos cursos ofertados nos polos de apoio presencial, a UEPG pode ter contribuído em algum nível para criação de novas Regiões Imediatas, em que os municípios sedes passam a suprir algumas das demandas educacionais de municípios periféricos.

Na presente dissertação, tomou-se como foco a formação de capital humano a distância promovido pela UEPG, nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, especificamente a partir do primeiro vestibular a distância da instituição pelo sistema UAB.

O livro desenvolvido por Raiher (2017) trouxe dados e análises de fundamental importância para discussão quanto a relação entre a formação de capital humano em educação formal universitária e o desenvolvimento. Tendo ainda contribuições para a discussão quanto aos indivíduos que receberam o investimento, colocando em pauta a importância das instituições públicas de ensino superior e da modalidade a distância na questão do desenvolvimento sustentável e da distribuição de renda.

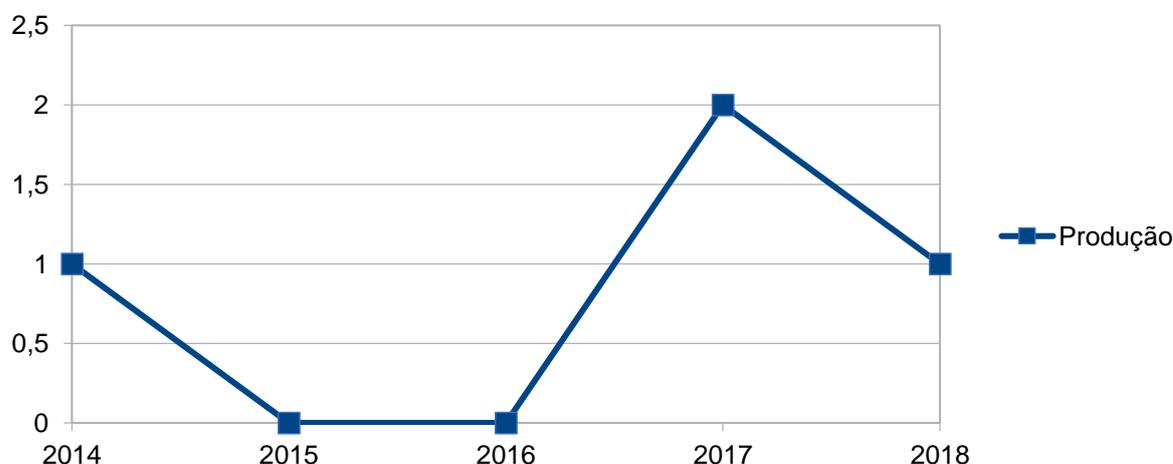
O tópico 1.2 discorre sobre as contribuições das teses e dissertações encontrados no Estado do Conhecimento para a discussão sobre a relação entre educação e o desenvolvimento.

1.2 A Produção Dos Últimos Cinco Anos De Teses E Dissertações

Através de um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as palavras chaves: Educação e Desenvolvimento Regional, com a delimitação temporal entre 2014 e 2018, encontrou-se quatro pesquisas, sendo destas uma dissertação e três teses. Estas foram analisadas de acordo com a data de publicação, áreas de formação dos autores, Instituições pelas quais estes defenderam suas teses e dissertações e por informações referentes aos objetos de pesquisa e resultados encontrados.

O gráfico a seguir apresenta a relação entre os anos e a produção selecionada:

GRÁFICO 1 – Relação entre a produção e os anos de publicações das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento



Fonte: o autor

Como é possível perceber, a maior reincidência de defesas de pós-graduação com trabalhos que tratam sobre a educação e o desenvolvimento regional se deu no ano de 2017, não sendo encontrados trabalhos em 2015 e 2016. A maior concentração de defesas nos últimos dois anos, considerados no Estado do conhecimento, mostra um interesse ainda ativo em pesquisar com maior profundidade sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento regional no Brasil.

Percebe-se ainda a predominância de teses de doutorado em comparação com as dissertações de mestrado, como indicativo de necessidade de profundidade de estudos que envolvam a temática.

Para um melhor entendimento sobre o contexto destas pesquisas foram elaborados três quadros. Alguns termos foram destacados em **negrito**, pois são importantes para a compreensão da produção selecionada e da sua relação com o objeto de pesquisa desta dissertação.

QUADRO 1 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento com a formação dos autores e área de atuação

(continua)

Título	Autor(a)	Tipo de Produção	Formação do autor(a)	IES	Programa e área de Pós-graduação
1 – A Educação Profissional e Tecnológica e o desenvolvimento regional	LIMA, J. K. M.	Dissertação	Graduação em Economia	Universidade Federal Do Sergipe (UFS)	Programa de Pós-graduação e Pesquisa

QUADRO 1 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento com a formação dos autores e área de atuação

(conclusão)

Título	Autor(a)	Tipo de Produção	Formação do autor(a)	IES	Programa e área de Pós-graduação
1 – A Educação Profissional e Tecnológica e o desenvolvimento regional	LIMA, J. K. M.	Dissertação	Especialização em Gestão Pública	Universidade Federal Do Sergipe (UFS)	Mestrado profissional em Desenvolvimento Regional e Gestão de empreendimentos locais
2 – Desenvolvimento Territorial E Pactos Políticos: o caso do programa de educação superior para o desenvolvimento regional (PROESDE) em Santa Catarina de 2003 à 2015.	FRANÇA, L. M.	Tese	Graduação em Administração Especialização em Administração da Produção Mestrado em Desenvolvimento Regional	Universidade Regional De Blumenau (FURB)	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação Doutorado em Desenvolvimento Regional
3 – Educação Profissional, Trabalho E Desenvolvimento Regional No Brasil No Período Recente	SILVA, J. D. F. de	Tese	Graduação em Pedagogia Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em administração Mestrado em Educação	Universidade Regional De Blumenau (FURB)	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação Doutorado em Desenvolvimento Regional
4 – Políticas De Educação Profissional E Desenvolvimento Regional: o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia na região integrada de desenvolvimento econômico do Distrito Federal e entorno ride-df	OLIVEIRA, E. A. de	Tese	Graduação em Ciências Econômicas Especialização em Administração da Educação Mestrado em Educação	Universidade De Brasília (UnB)	Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação

Fonte: O autor

Este primeiro quadro apresenta informações relevantes para entender como a pós-graduação tem pensado e estudado a relação entre educação e o desenvolvimento regional. A formação prévia dos autores, também é importante, pois permite entender parte da influência nas escolhas e percepções das pesquisas.

Dos dados destacam-se as formações nas áreas voltadas ao Desenvolvimento Regional, a Economia e a Educação, as quais apresentam discussões sobre as palavras-chaves. Por outro lado, as formações nas áreas voltadas à Gestão Pública, Pedagogia e Administração não apresentam uma relação direta com a temática como um todo, mas podem ter influenciado nas percepções dos autores e assim levado a perspectivas diferentes nas pesquisas.

Quanto aos cursos de pós-graduação nos quais foram desenvolvidas as pesquisas, três dos quatro são voltados ao Desenvolvimento Regional e um à Educação. As duas pós-graduações de doutorado em Desenvolvimento Regional são de uma mesma instituição, a Universidade Regional de Blumenau (FURB). Esta possui o curso de mestrado na área referida desde o ano 2000, enquanto o curso de doutorado teve início em 2012, o qual mesmo recente apresenta conceito 5 pela CAPES.

É preciso considerar também que as duas teses de alunos da FURB foram defendidas respectivamente em 2017 e 2018, o que denota sobre um interesse atual em estudar a temática pela IES. (BRASIL. CAPES, 2019).

Os Estados do Sergipe, Santa Catarina bem como o Distrito Federal concentram a produção de pós-graduação recente sobre a relação entre Educação e Desenvolvimento Regional. Estes estados localizam-se nas regiões Nordeste, Sul e Centro-oeste, sendo que as regiões Norte e Sudeste não apresentaram publicações.

O segundo quadro apresenta informações centradas nos objetos de pesquisa de cada pesquisa. Com os seus dados é possível identificar quais problemas norteiam as pesquisas de pós-graduação e quais os caminhos foram tomados para respondê-las. Além disso, permite a discussão sobre possíveis lacunas na produção.

QUADRO 2 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento e seus respectivos objetos

(continua)

Pesquisa	Palavras Chave	Questão Norteadora	Objetivo Principal	Metodologia
1 Dissertação: LIMA, J. K. M.	Educação profissional tecnológica, Desenvolvimento Regional, e Capital humano	Qual o papel da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no desenvolvimento regional?	“Verificar o papel da educação profissional tecnológica no desenvolvimento regional partindo da premissa de que a educação gera desenvolvimento econômico.” (LIMA, 2014. pag.13)	Pesquisa documental e bibliográfica.

QUADRO 2 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento e seus respectivos objetos

(conclusão)

Pesquisa	Palavras Chave	Questão Norteadora	Objetivo Principal	Metodologia
2 – Tese: FRANÇA, L. M.	Proesd, Política Pública, Governança, Desenvolvimento Regional, e Sustentabilidade.	“Qual a contribuição do Proesde como política de desenvolvimento regional a partir de sua institucionalização e territorialidades políticas no período de 2004 à 2015”	“Analisar o processo de espacialização e territorialização do Proesde como política pública educacional no estado de Santa Catarina.”	Estudo de Caso, e pesquisa bibliográfica. Entrevistas.
3 – Tese: SILVA, J. D. F. de	Educação Profissional. Juventude. Trabalho. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desenvolvimento Regional	“O investimento em Educação profissional nos últimos anos, em especial, a implantação dos IFs, atende os jovens que demandam qualificação em todo o território brasileiro?”	“Analisar a relação existente entre a oferta de Educação Profissional, a qualificação dos jovens e o Desenvolvimento Regional no Brasil, a partir da implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no período de 2008 a 2013.”	Análise Documental e bibliográfica.
4 – Tese: OLIVEIRA, E. A. de	Educação Profissional e Tecnológica. Política Nacional de Desenvolvimento Regional. Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal.	“de que maneira a política de educação profissional dialoga com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR no âmbito da Ride-DF?”	“Investigar como a política pública de Educação Profissional se expressa nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais de Goiás e do Distrito Federal no âmbito da Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno RIDE-DF [...]”	Pesquisa Documental, Revisão de Literatura. Uso de entrevistas.

Fonte: o autor

Percebe-se no quadro algumas categorias importantes para discutir a relação entre a educação e o desenvolvimento regional. Pois a Educação Profissional aparece em duas teses e em uma dissertação, ou seja, em 75 % das pesquisas selecionadas. Em particular a Educação Profissional e Tecnológica passou por um processo de 100 anos em transformações, tendo como intuito inicial atingir as classes desprovidas, mas que atualmente é uma estrutura importante para que todas as pessoas tenham acesso a ciência e a tecnologia. (LIMA, 2014).

As categorias referentes a Políticas Públicas, Governança e Desenvolvimento Econômico estão amarradas nas pesquisas com a Educação Profissional, o que a coloca como uma das categorias principais. Silva (2017) analisou o investimento desta

modalidade educacional, ao relacioná-la a qualificação profissional de jovens, enquanto Oliveira (2017) investigou sua relação com o desenvolvimento regional de Goiás a partir de documentos.

De todo modo, destaca-se o potencial para influência de uma modalidade de ensino que possui fomento e planejamento a partir de políticas federais, no desenvolvimento de regiões.

Destaca-se também a concepção de desenvolvimento, pois nestes anos de investimentos, a educação profissional foi pensada através de um ideal de crescimento econômico em quais governos? Quando, e se, foi pensada além dos aspectos essencialmente materiais e econômicos? As pesquisas selecionadas (LIMA, 2014; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2017) destacaram os governos de Fernando Henrique Cardoso, e de Luís Inácio Lula da Silva⁷, quando estas políticas foram pensadas com maior vigor e como possíveis soluções para desigualdades sociais e econômicas entre as regiões.

O terceiro quadro exposto a seguir possui mais informações sobre esta discussão pois trata dos resultados e relações feitas entre educação e o desenvolvimento regional. Deste modo permite identificar se as políticas tratadas com esta relação obtiveram resultados efetivos sobre o que se propôs.

Possíveis lacunas na produção, bem como a necessidade de pesquisas futuras para supri-las também serão analisadas a partir do que já foi exposto, e das informações presentes no quadro abaixo.

QUADRO 3 – Contextualização dos resultados e relações realizadas entre educação e desenvolvimento regional das teses e dissertações selecionadas no estado do conhecimento

(continua)

Pesquisa	Principais Resultados	Relação realizada entre educação e desenvolvimento regional
1 – Dissertação: LIMA, J. K. M.	Os indicadores de serviços apresentaram índices elevados em todas as regiões brasileiras em comparação com os ramos produtivos: agropecuária, indústria.	A relação foi estabelecida como pertencente ao objeto de estudo. Sendo a educação delimitada a Educação Profissional Tecnológica , e amarrada ao desenvolvimento regional através do conceito de Capital Humano .

⁷ O governo de FHC foi citado na dissertação de Lima (2014), e na tese defendida por Oliveira (2017), enquanto o governo Lula foi citado nas três pesquisas que trataram sobre a Educação Profissional, as quais foram selecionadas através da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações.

QUADRO 3 – Contextualização dos resultados e relações realizadas entre educação e desenvolvimento regional das teses e dissertações selecionadas no estado do conhecimento

(conclusão)

Pesquisa	Principais Resultados	Relação realizada entre educação e desenvolvimento regional
2 – Tese: FRANÇA, L. M.	Pelos discursos apresentados pelos sujeitos, percebe-se uma visão positiva tanto da política pública Proesde como da Acafe. Sendo a PROESDE vista com papel fundamental na educação e desenvolvimento regional atual de Santa Catarina, e a Acafe com papel importante na construção de um ideal de cooperação entre as IES que passaram a liberar ou comprar vagas dos cursos promovidos pelo PROESDE, entre elas mesmas.	A relação foi feita através da análise da política pública Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESD).
3 – Tese: SILVA, J. D. F. de	Os jovens brasileiros receberam maior acesso à qualificação profissional através da interiorização da educação profissional , entretanto a definição de metas iguais para todas as regiões fez com que na prática a política não se materializasse.	A relação passou pelas discussões que envolveram o objeto de pesquisa, mas não norteou sozinha toda a pesquisa, pois entre a educação e o desenvolvimento regional foi discutido com ênfase a qualificação profissional de jovens .
4 – Tese: OLIVEIRA, E. A. de	A atual Política de educação profissional , dos Institutos Federais de Goiás e Brasília, contém fragilidades na articulação e gestão das ações de políticas educativas competentes às Superintendências de Desenvolvimento regional. Porém, as propostas representam oportunidades de acesso público ao ensino profissional para suprir demandas regionais .	A busca pelo entendimento da relação entre educação e Desenvolvimento Regional norteou a Tese. As discussões foram realizadas por meio da análise das políticas nacionais de educação e desenvolvimento regional.

Fonte: o autor

Por meio destas informações, percebe-se que fragilidades nas políticas públicas federais, seja no processo de planejamento ou na articulação com as regiões dificultaram a efetivação destas para reduzir desigualdades econômicas, sociais dentre outras. As divisões em regiões realizadas pelo IBGE, apresentadas no primeiro tópico através da leitura intelectual das transformações nas diferenciações regionais, contribuem para entender as limitações nos resultados das políticas públicas analisadas nas pesquisas selecionadas. (OLIVEIRA, 2017). Pois os resultados expostos no quadro acima permitem identificar uma possível falha ou não realização de uma leitura das diferenciações entre as regiões.

Outro ponto importante, identificado a partir do terceiro quadro, foi a presença dos indicadores analisados, e dos ramos produtivos de serviços, agropecuária e indústria, sendo o primeiro relacionado com a educação profissional. Quanto as

relações realizadas nas pesquisas entre educação e desenvolvimento regional, destaca-se o conceito de capital humano usado como articulador nesta relação.

A interiorização da educação profissional, e a sua caracterização como modalidade de ensino por meio da LDB's de 1996, permitiu uma aproximação com a EaD. Pois a mesma também foi pensada a partir de uma política pública nacional para suprir demandas interioranas e de expansão do ensino, e de algum modo afetou no desenvolvimento das regiões devido aos polos de apoio presencial espalhados por todo o país, desde a implementação do sistema UAB.

De modo geral, foi possível identificar a forte presença da categoria Educação Profissional enquanto modalidade de ensino nas pesquisas de pós-graduação selecionadas, pois apresentou papel central nas discussões, sendo outras categorias como: Governança, Desenvolvimento Econômico, e Políticas Públicas amarradas a esta modalidade. É necessário mencionar além disso a Política, pois esteve presente em todas as pesquisas inclusive na que não tratou sobre a Educação Profissional.

O próximo tópico foi elaborado para apresentar os resultados do Estado do Conhecimento realizado na base de dados da SCOPUS, com atenção para a produção no formato de artigo publicada nos últimos cinco anos.

1.3 A Produção Dos Últimos Cinco Anos: O Que Os Artigos Tratam Sobre A Educação E O Desenvolvimento Regional

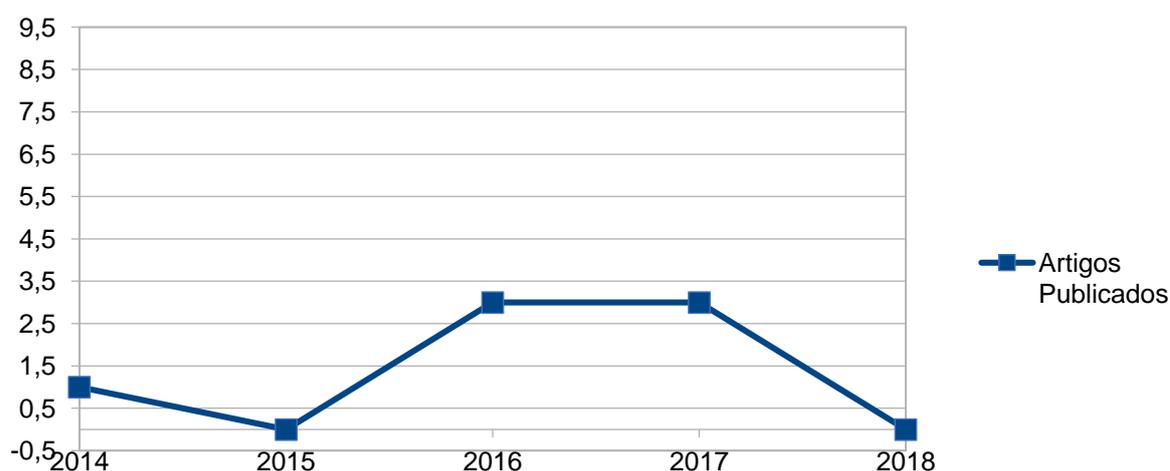
A busca na base de dados da SCOPUS foi desenvolvida com as palavras-chave: Educação e Desenvolvimento Regional; Education and Regional Development. Somando os artigos que as apresentaram no Título, Palavras-chaves, ou resumo, e que estabeleceram relação entre elas, foram encontrados 19 artigos.

Pelo menos quatro não estavam disponíveis seja por acesso restrito ou por algum erro da página do periódico. De todo modo não apresentaram nas informações disponíveis o último critério de seleção: ter o Brasil como foco da pesquisa, seja o país como um todo, ou regiões e locais específicos. Dentre os locais que os artigos não selecionados estudaram estão países como: Austrália, China, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, Noruega e Portugal.

Depois da seleção que seguiu este último critério, sete artigos foram escolhidos, sendo estes publicados em quatro periódicos distintos. O Gráfico a seguir apresenta

a concentração de publicações em cada ano. O que permite identificar os anos com maior e menor quantidade de produção sobre a temática, assim como estabelecer uma comparação com os resultados das teses e dissertações.

GRÁFICO 2 – Relação da produção de estudos sobre a educação e desenvolvimento regional no Brasil no formato de artigos, com os anos de publicação



Fonte: o autor;

Com o gráfico é possível perceber que os anos de 2016 e 2017 concentram a maior parte da produção, enquanto que em 2014 e 2018 não foram encontrados artigos publicados que cumprissem com os critérios estabelecidos. Se comparado os gráficos 1 e 2 que se referem respectivamente às Teses e Dissertações, e aos artigos, o ano de 2017 predomina nos dois contendo a maior concentração de publicações. Consequentemente somando todas as pesquisas selecionadas⁸ 45,4 % foram publicadas ou defendidas em 2017.

Para uma análise qualitativa das pesquisas selecionadas, foram elaborados quatro quadros os quais denotam sobre a formação dos autores, periódicos em que os artigos estão publicados, especificidades dos estudos, e a relação entre educação e desenvolvimento regional.

⁸ Teses, dissertações e os artigos que cumpriram com todos os critérios estabelecidos.

QUADRO 4 – Formação dos autores das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento realizado na base de dados da SCOPUS

Título	Autores:	Formação dos autores: (Graduação, Mestrado e Doutorado)
1 – Desenvolvimento regional baseado na educação: uma análise insumo-produto no estado do Rio Grande do Norte – Brasil.	MOTA, M. K. F.; ¹ BARBOSA, R. S. ² FIGUEIRA, J. M. ³	Graduação em Tecnologia em Comércio Exterior. ¹ Graduação Engenharia Civil. Mestrado em Engenharia Mecânica. Doutorado em Engenharia de Produção. ² Graduação em Estatística. Mestrado em Engenharia de Produção. ³
2 – A Influência Dos Atores Na Institucionalização Do Meio Ambiente E Do Desenvolvimento Regional Em Uma Instituição Federal De Educação Profissional E Tecnológica	SILVA, H.; ¹ TEIXEIRA, M. ²	Graduação em CST em Automação Industrial. Mestrado profissional em Gestão e Estratégia em Negócios. Doutorado em Meio Ambiente. ¹ Graduação em Ciências Sociais. Mestrado em Sociologia da América Latina. Doutorado em Sociologia Ambiental. ²
3 – Desenvolvimento Regional No Federalismo Brasileiro: políticas para educação	MEDEIROS, I. ¹ LUCENA, A. ²	Graduação em Ciências Sociais. Mestrado em Ciência Política. ¹ Graduação em Ciências Econômicas. Mestrado em Relações Internacionais. Doutorado em Relações Internacionais. ²
4 – Educação e desenvolvimento humano: um estudo de caso sobre o papel dos Institutos Federais (IFS) No Brasil	SIMON, M. ¹ MERA, C. ² LAUXEN, S. ³	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. ¹ Graduação em Ciências Econômicas. Mestrado em Extensão Rural. Doutorado em Desenvolvimento Rural. ² Graduação em Pedagogia Orientação Educacional. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação. ³
5 – Educação E Desenvolvimento Regional: os efeitos indiretos da política de descentralização do ensino superior e a mobilidade pendular no estado de pernambuco	FUSCA, W. ¹ OJIMA, R. ²	Graduação em Ciências Sociais. Mestrado em Sociologia. Doutorado em Demografia. ¹ Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais Hab em Ciência Pol. Mestrado em Sociologia Doutorado em Demografia. ²
6 – Ensino superior e desenvolvimento regional: o Norte de Minas Gerais na década de 1960	ROTA JÚNIOR, C. ¹ IDE, S. M. H. ²	Graduação em Psicologia. Mestrado em Desenvolvimento Social. Doutorado em Educação. ¹ Graduação em Pedagogia. Doutorado em Educação. ²
7 – Regional development and engineering education: An analysis of Brazil's micro-regional scenario	CALDANA, V. ¹ SILVA, M. ²	Graduação em Engenharia Eletrônica. Mestrado em Engenharia de Produção. ¹ Graduação em Engenharia de Produção. Mestrado em Administração de Empresas. Doutorado em Engenharia. ²

Fonte: o autor

Verifica-se com estas informações uma grande variedade de áreas de formação, o que pode explicar as diferentes perspectivas com que foi tratada a relação entre educação e desenvolvimento regional nos artigos. Ao contrário da dissertação e teses analisadas antes, não foi encontrada formação em Desenvolvimento Regional entre os autores dos artigos. No entanto Educação, Economia ou Ciências Econômicas e Pedagogia aparecem mais uma vez com destaque, sendo que 25% dos autores apresentaram formação na primeira, e 20% nas outras duas áreas citadas.

Pode-se concluir, com a comparação das duas análises, que a temática foi estudada nos últimos anos por várias áreas e com diferentes enfoques, mas com predominância das que mantêm relação mais próxima seja com o desenvolvimento regional ou com a educação. A Pedagogia, que aparece na formação inicial de quatro dos 20 autores, por mais que não mantenha uma relação direta com o desenvolvimento regional, está relacionada ou com a educação.

O próximo quadro dispõe sobre as informações dos periódicos em que os artigos foram publicados. Com estas informações é possível identificar as revistas científicas que tiveram maior interesse em pesquisas sobre a temática, a avaliação destas, bem como permite mapear a produção dos artigos.

QUADRO 5 – Informações sobre os periódicos científicos em que os artigos selecionados no estado do conhecimento foram publicados

(continua)

Revista	Quális	ISSN	Local	Pesquisas
Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional	B1 (interdisciplinar) A2 (Planej. Urbano e Regional / Demografia)	1809-239X	Taubaté. São Paulo	1 – Mota, Barbosa e Figueira (2015) 2 – Silva e Teixeira (2016) 3 – Medeiros e Lucena (2017) 5 – Fusca e Ojima (2017)
ESPACIOS	B1 (Educação) C (Interdisciplinar) C (Planejamento Urbano e Regional Demografia)	0798-1015	Caracas. Venezuela	4 – Simon, Mera e Lauxen (2017)
Revista Brasileira de Educação	A1 (Interdisciplinar) A2 (Planejamento Urbano e Regional / Demografia) A1 (Educação)	1809-449X	Rio de Janeiro	6 – Rota Júnior e Ide (2016)

QUADRO 5 – Informações sobre os periódicos científicos em que os artigos selecionados no estado do conhecimento foram publicados

(conclusão)

Revista	Quális	ISSN	Local	Pesquisas
Production	B1 (interdisciplinar) B1 (Planejamento Urbano e Regional/Demografia)	1980-5411	Brasil	7 – Caldana e Silva (2017)

Fonte: o autor

Dos sete artigos selecionados 85,7% estão publicados em periódicos brasileiros, sendo 57,1% destes em um único periódico, a Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. O que não surpreende, pois possui Quális A2 em Planejamento Urbano e Regional e Demografia e 519 artigos publicados desde 2007 indexados na SCOPUS. Mesmo tratando sobre o Brasil, dois dos artigos estão respectivamente publicados em Espanhol e Inglês, nas revistas: ESPACIOS e Production, sendo a última brasileira.

Outro dado relevante diz respeito às regiões, pois as revistas brasileiras citadas que apresentaram informação sobre o local sede são do Sudeste, região que não apresentou publicações de pós-graduação entre as pesquisas selecionadas na BDTD. Se comparados as teses, dissertações e artigos, a única região que não apresentou publicações em ambas foi a do Norte do Brasil. As informações sobre os objetos de pesquisa encontram-se nos quadros a seguir.

QUADRO 6 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento realizado na SCOPUS

(continua)

Pesquisa	Palavras-chave	Objetivo Principal ou questão norteadora	Método
1 – Mota, Barbosa e Figueira (2015)	Insumo produto; Desenvolvimento Regional; Educação; Rio Grande do Norte	“adensar o conhecimento no tocante ao desenvolvimento regional tendo como base o vetor produtivo da educação, observando seus efeitos sobre a geração de empregos, valor adicionado à economia e salários , de maneira a cooperar para a melhoria do bem-estar da sociedade.” (MOTA; FIGUEIRA, 2015. pag.)	Análise da matriz insumo produto.
2 – Silva e Teixeira (2016)	Teoria institucional; políticas governamentais; desenvolvimento regional; meio ambiente	“analisar, sob a abordagem institucional, as influências dos atores que interagem com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)[.]” (SILVA; TEIXEIRA, 2016. pag. 348)	Entrevistas, pesquisa documental, e análise de conteúdo

QUADRO 6 – Contextualização das pesquisas selecionadas no estado do conhecimento realizado na SCOPUS

(conclusão)

Pesquisa	Palavras-chave	Objetivo Principal ou questão norteadora	Método
3 – Medeiros e Lucena (2017)	Educação. Desenvolvimento Regional. Pacto Federativo. Políticas Públicas.	“verificar se o desempenho da política pública para Educação está em consonância com os preceitos da Constituição Federal do Brasil de 1988 que estabelecem igualdade para o desenvolvimento regional” (MEDEIROS; LUCENA, 2017. pag. 279)	Indícios de análise documental e bibliográfica.
4 – Simon, Mera e Lauxen (2017)	Direitos humanos. Desenvolvimento. Liberdade. Educação profissional.	“analisar a contribuição dos Institutos Federais e a atuação desses como agentes promotores de desenvolvimento humano na região em que se situam.”	Bibliográfica e exploratória.
5 – Fusca e Ojima (2017)	Interiorização do ensino; mobilidade populacional; educação; desenvolvimento regional	“analisar, a partir da experiência de alguns municípios de Pernambuco (Caruaru, Garanhuns, Petrolina, Serra Talhada e Vitória de Santo Antão), um dos efeitos dessa recente interiorização da educação superior: o crescimento dos volumes de deslocamentos populacionais cotidianos para estudo (movimentos pendulares).” (FUSCA; OJIMA, 2017. pag. 247)	Análise documental (censos demográficos)
6 – Rota Júnior e Ide (2016)	Ensino superior; pesquisa histórica; Norte de Minas Gerais; desenvolvimento regional.	“investigar os condicionantes históricos, com base em documentos oficiais e da imprensa escrita, que contribuíram para a concretização do ensino superior no Norte de Minas.” (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016. pag. 143)	Pesquisa documental
7 – Caldana e Silva (2017)	Desenvolvimento Regional. Micro-região. ensino de engenharia.	Explorar a concentração de engenheiros nas micro e macrorregiões do Brasil e como a população é afetada.	Análise documental

Fonte: O autor

Categorias como Interiorização do Ensino, Governança e Educação Profissional se repetem. Contudo, aparece uma nova categoria importante, trata-se dos Atores, pois ao considerar as diferenciações regionais, uma política pública nacional precisa da ação sinérgica entre os atores locais para que seja efetiva. (OLIVEIRA, 2017).

O que vai determinar se os atores são Instituições, Empresas, Governo, Industrias, populares, empresários, professores, estudantes dentre outros, é o contexto local e regional, pois a partir da leitura de aspectos econômicos, sociais e de serviços básicos desta região é que se pode analisar quais são os atores, bem como qual é o papel de cada um para promoção do desenvolvimento regional. (OLIVEIRA, 2017).

Para esta dissertação é necessário caracterizar a política pública sistema UAB, bem como a região de Ponta Grossa e dos Municípios sedes os quais são mais representativos, dos polos de apoio presencial, para identificar os principais autores.

Contudo, com as discussões estabelecidas até o momento, o Governo Federal e os prefeitos dos municípios sedes, vigentes no momento de abertura dos primeiros polos de apoio presencial da UEPG, são possíveis atores centrais para região no tocante ao objeto de estudo. Estas discussões receberão maior atenção no segundo capítulo, antes disso, o próximo quadro apresenta os resultados, locais estudados e relação feita entre educação e desenvolvimento regional, o que permite uma última comparação dos artigos com as teses e dissertações.

QUADRO 7 – Contextualização dos resultados e relações desenvolvidas entre educação e desenvolvimento regional dos artigos selecionados no estado do conhecimento realizado na SCOPUS

(continua)

Pesquisa	Local Estudado	Resultados	Relação feita entre educação e desenvolvimento regional
1 – Mota, Barbosa e Figueira (2015)	Rio Grande do norte	Comprovou-se a importância da educação para a promoção de salários, valor adicionado e emprego.	Foi realizada por meio da análise dos efeitos do vetor educação para a promoção de empregos, valor adicionado à economia e salários , contribuindo assim para o desenvolvimento da região.
2 – Silva e Teixeira (2016)	Rio de Janeiro	Constatou-se como resultado da análise das entrevistas, que mesmo com compromisso do Instituto com a política de desenvolvimento regional, continuou existindo pressões para formação de professores, bem como da relação com o setor industrial no perfil dos formados.	A Educação aparece através da formação profissional promovida pela instituição, sendo que a pegada para o desenvolvimento regional aparece pela influência das demandas locais nas ações realizadas pela instituição.
3 – Medeiros e Lucena (2017)	Brasil	O dispositivo constitucional implementado com o objetivo de reduzir as desigualdades socioeconômicas, e analisado no artigo continua em operação de maneira produtiva com geração de bons resultados.	Foi desenvolvida por meio dos preceitos de igualdade presentes na constituição para o desenvolvimento regional, e dos investimentos feitos por políticas públicas para educação.
4 – Simon, Mera e Lauxen (2017)	Rio Grande do Sul	Os resultados apontam para a relação positiva da produção científica e de extensão do IFRS com a realidade da comunidade e região em seu entorno.	A pesquisa não teve como foco a relação entre educação e desenvolvimento regional, no entanto esta foi feita através de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do desenvolvimento humano .

QUADRO 7 – Contextualização dos resultados e relações desenvolvidas entre educação e desenvolvimento regional dos artigos selecionados no estado do conhecimento realizado na SCOPUS

(conclusão)

Pesquisa	Local Estudado	Resultados	Relação feita entre educação e desenvolvimento regional
5 – Fusca e Ojima (2017)	Pernambuco	Foi identificado aumento significativo na dinâmica populacional na região, sendo que a interiorização permitiu maior inclusão social.	Educação e desenvolvimento regional foram mediados pela descentralização da educação superior e o crescimento de volumes de deslocamentos populacionais .
6 – Rota Júnior e Ide (2016)	Norte de Minas Gerais	O contexto da época, voltado ao desenvolvimento regional centrado no crescimento econômico , levou a implementação dos primeiros cursos de ensino superior da região, com a intenção de qualificar a população de modo que contribuíssem para a industrialização e consequentemente ajudassem na expansão do desenvolvimento da região.	A relação foi objeto do estudo, e analisada pelo contexto de expansão do desenvolvimento no Brasil de analfabetismo no norte de Minas Gerais em 1960, mantendo relação com a educação básica e o ensino superior.
7 – Caldana e Silva (2017)	Brasil	O estudo concluiu que o número de engenheiros habilitados influencia no PIB da região. Além disso, foi identificado uma disparidade no desenvolvimento entre as regiões brasileiras , bem como na concentração de engenheiros por região.	Foi realizada através da mediação da educação em engenharia, ao considerar sua concentração nas micro e macro regiões brasileiras, sendo comparada com o índice de desenvolvimento destas regiões.

Fonte: o autor

Percebe-se, por meio dos resultados expostos no quadro 7, impactos positivos da educação no desenvolvimento regional, na promoção de empregos, valor adicionado à economia e salários, na redução de desigualdades socioeconômicas, inclusão social, e suprimindo demandas regionais e locais. Deve-se alertar que as pesquisas utilizaram metodologias específicas, estudaram locais diferentes e através de perspectivas distintas. Além disso simplesmente investir em educação não significa que todos os problemas regionais e locais estarão resolvidos, é preciso planejamento e ações sinérgicas entre os atores locais, regionais e nacionais, sempre considerando o contexto.

Com a análise do Estado do Conhecimento realizado na BDTD e na SCOPUS, foram identificados vários estudos que constataram como a educação pode afetar no desenvolvimento regional. Sendo o Governo um dos atores principais através de políticas públicas que integram tanto a educação como desenvolvimento regional. Se

realizadas sem uma “leitura intelectual das diferenciações” regionais, e sem levar em consideração os atores locais e regionais, não serão efetivas. (OLIVEIRA, 2017).

Da produção pode-se identificar uma lacuna, pois as pesquisas apresentaram categorias como Políticas Públicas Nacionais, Educação Profissional (Modalidade de ensino), Interiorização, Redução das Desigualdades Regionais, Mobilidade Urbana, Demandas Locais, dentre outras. A EaD envolve a maioria delas devido as suas características e principalmente aos polos de apoio presencial, contudo não foram encontrados estudos sobre a mesma no Estado do Conhecimento.

O tópico 1.4 tem como objetivo apresentar as principais conclusões sobre o que foi exposto até o momento, bem como reflexões que serão tratadas com maior afinco nos capítulos seguintes.

1.4 Considerações Sobre O Capítulo

Este capítulo teve como objetivo delimitar o referencial teórico. Para tanto foi realizado um Estado do Conhecimento na base de dados da Scopus, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Além das teses, dissertações e artigos foram utilizados dois livros recentes que tratam de algum modo sobre o objeto de pesquisa da presente dissertação.

No primeiro tópico, o conceito de região foi delimitado à concepção centrada na realidade, que permitiu amarrá-la as divisões regionais elaboradas pelo IBGE. A divisão Microrregiões de 1968, foi selecionada para discutir os precedentes das duas divisões seguintes que fomentaram as análises e caracterização do período de 2008 a 2018, que compem o espaço temporal analisado desde a implementação até os anos seguintes da conclusão dos primeiros cursos a distância do convênio da UEPG com o sistema UAB.

Delimitou-se ainda o conceito de desenvolvimento regional, sendo sua concepção centrada somente no crescimento econômico selecionada para discutir os precedentes, e a voltada para aspectos econômicos e transcendentes do mesmo selecionada para fomentar discussões sobre o contexto do objeto de pesquisa.

Os resultados do livro de Raiher (2018), tratados para contextualizar a teoria com a prática, revelam a importância das Universidades Públicas do Paraná para o acúmulo de Capital humano da região. Sendo a UEPG uma destas Instituições, a qual

apresenta um crescimento no acesso ao ensino superior através da modalidade de ensino EaD.

Sobre a análise dos resultados quantitativos e qualitativos das teses, dissertações e artigos selecionados no Estado do Conhecimento, percebeu-se outra modalidade de ensino (Educação Profissional) enquanto objeto de políticas públicas recentes. Estas tiveram o intuito de reduzir desigualdades entre as regiões brasileiras, causadas em parte pela ignorância dos aspectos que vão além dos essencialmente econômicos, e que obtiveram resultados limitados em alguns casos por leitura errônea ou ausência de leitura das diferenciações regionais.

Por outro lado, esta transição da percepção centrada apenas no crescimento econômico, para uma preocupação com aspectos do desenvolvimento regional que a transcende, sendo a educação considerada um fator importante para tanto, pode ser considerada como um primeiro passo para políticas mais efetivas como algumas encontradas nos artigos analisados.

Estes, apresentam uma categoria importante para discutir políticas públicas que envolvem educação e desenvolvimento regional de maneira contextualizada e com mais chances de tornarem-se efetivas.

Trata-se dos atores, principalmente os locais e regionais, pois políticas públicas nacionais para o desenvolvimento de regiões dificilmente conseguirão bons resultados sem a ação sinérgica dos mesmos.

Um ponto que deve ser destacado que nenhuma das teses, dissertações e artigos selecionados serem do Paraná. Contudo o livro de Raiher, que embasou as discussões empíricas sobre o capital humano em educação formal universitária, não só foi realizado no Paraná como também foi feito sobre o Estado.

Pode-se concluir, com este Estado do Conhecimento, que estudos voltados à relação entre educação e desenvolvimento regional continuam sendo objeto de pesquisa.

Com as pesquisas centradas na Educação Profissional, percebeu-se uma lacuna na produção, pois não foram encontrados estudos sobre EaD ao considerar que mantem relação com a maioria das categorias identificadas nos estudos que trataram sobre a educação profissional.

Além de justificar a realização desta pesquisa, foram encontrados conceitos, concepções e categorias para uma melhor delimitação, discussão e análise dos dados desta dissertação.

No próximo capítulo foi realizada a contextualização e caracterização do objeto de estudo com embasamento nos elementos encontrados neste capítulo.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Planejar o presente e o futuro demanda pensar em atividades que os afetam positiva e negativamente, tanto em termos de ganho como consumo. Becker (1962), afirma que a educação universitária afeta tanto os ganhos como o consumo, isto porque se trata de um investimento em incorporação de recursos pessoais que afetam a renda.

A educação universitária representa um acréscimo na capacidade de produção do indivíduo, mas segundo Becker (1962) os ganhos de seu produto são todos captados pela empresa em que a pessoa usa este capital. Por outro lado, a tendência é que o funcionário passe a ganhar um salário maior, pois o seu produto gera mais ganhos para empresa do que custos em termos de aumento de salário.

Segundo Mincer (1962), a educação enquanto um investimento em mão de obra, por meio do ensino formal, não é o único nem conclusivo método para treinar a força de trabalho. Sendo a graduação geralmente, uma etapa geral e preparatória para treinamentos mais especializados uma vez que o indivíduo ingresse no mercado de trabalho e necessite de sua força de trabalho.

Mas, do que se trata a educação universitária? Por que é considerada como educação formal?

Os pressupostos de Deives Perez (2013) apresentam contribuições importantes para discutir estas questões. Segundo o autor, a educação divide-se em modalidades de acordo com a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo em educação intencional e não intencional. A última é considerada por ele como:

[...] aquela que acontece em situações diversas da vivência humana, em que não há organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes. (PEREZ, 2013, p. 377).

Ao contrário da educação não intencional, a educação intencional apresenta um esforço explícito e declarado com a intenção de promover um ensino planejado, sistemático e estruturado por parte de um agente educativo, este é considerado como indivíduo que tem o objetivo de ensinar algo seja como professor, monitor ou outro. (PEREZ, 2013).

O modo intencional de promover o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer de duas maneiras, seja pela educação formal ou pela educação não formal. A última acontece fora do espaço de escolarização formal como uma escola ou uma universidade, ao contrário da educação formal a qual é:

[...] realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores, gestores e demais funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo. Essa forma de educação é normalmente organizada pelos Estados nacionais, em níveis educacionais e em sistemas de ensino. Os professores da educação formal são os principais profissionais entre aqueles que compõem o cenário escolar. As atividades da educação formal são reguladas por organismos governamentais, por uma legislação educacional determinada, por documentos de prescrição do trabalho docente, que condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido e, também, há formação específica de nível superior dos professores para que sejam considerados aptos a trabalhar no espaço escolar. (PEREZ, 2013, p. 379).

A educação universitária tratada por Mincer (1962) e por Becker (1962) nestes termos se enquadra nesta última modalidade da educação intencional. Sendo que a educação formal do presente objeto de estudo, enquanto uma maneira de investir em pessoas, é desenvolvida na modalidade EaD⁹. O que traz singularidades importantes diante da teoria do Capital Humano, bem como na sua relação com o desenvolvimento.

Segundo consta no Decreto N° 9.057¹⁰, a modalidade EaD caracteriza-se pela distância entre o professor e o aluno no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com uso de meios e tecnologias da informação e comunicação.

A tecnologia da informação e da comunicação, esteve presente em todo o processo de desenvolvimento da modalidade EaD. Neste sentido, alguns pontos importantes da história da EaD serão analisados adiante.

Na década de 90, quando o Brasil passou por importantes avanços legislativos de regulamentação da EaD, Nunes (1994) percebeu nesta modalidade um recurso de potencial importância para atingir alunos em grandes proporções de forma mais

⁹ Destaca-se que a modalidade EaD surgiu com maior potencial de ação na educação informal e não formal (NUNES, 1994), mas trata-se aqui da educação formal oferecida pelo convênio entre a UEPG e polos de apoios presencial do Paraná, o qual foi realizado pela Política Pública Sistema UAB, com a peculiaridade de o agente educacional estar presente no planejamento e construção do material didático, mas não estar presente fisicamente no momento do processo de ensino e aprendizagem, e sim em uma configuração com novos tempos e espaços, dentro do ciberespaço.

¹⁰ Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

efetiva do que outras modalidades, sem riscos de perder a qualidade dos serviços oferecidos.

Com noções voltadas ao potencial maior de ação na educação não formal e informal, Nunes (1994) ainda não sabia que onze anos mais tarde seriam implementadas políticas públicas como o Pró-licenciatura e o Sistema UAB. As quais viriam a usar a modalidade EaD com intensidade para levar educação formal não só a maiores contingentes de alunos, mas também as regiões interioranas. Com enfoque na educação básica pública de ensino ao levar formação profissional para os professores destas redes de ensino.

É considerável o potencial desta modalidade em atingir elevados contingentes de alunos, no entanto corre-se o risco de perda da qualidade deste serviço quando o enfoque é maior na quantidade de alunos atingidos do que no modo como o serviço é oferecido.

Nunes (1994) alertou na década de 90, sobre algumas das barreiras que a modalidade EaD passava na época. O autor aponta que as barreiras eram naquele momento:

- Organização de projetos piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Falta de critérios de avaliação dos programas projetos;
- inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- Descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- Programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo;
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;
- Pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos;
- Organização de projetos piloto somente com finalidade de testagem de metodologias. (NUNES, 1994, p. 28).

Mesmo que esta literatura seja mais antiga, considerando as mudanças pelas quais a educação a distância passou nos anos seguintes à publicação de Nunes em 1994, algumas das barreiras supracitadas permaneceram mesmo no desenvolvimento das políticas públicas mais estruturadas de EaD. Como o Sistema UAB, quando não é exigido que o tutor – responsável por mediar a relação entre o aluno e o professor –

tenha formação específica em conhecimentos relacionados à modalidade EaD, apesar do desenvolvimento de cursos de tutoria.

Além disso essa obra contém contribuições importantes mesmo em pesquisas mais atuais, principalmente porque fez uma leitura da realidade da modalidade EaD naquele momento, permitindo, por conseguinte, uma análise mais profícua do processo de transformação desta modalidade.

Identifica-se em Hernandes (2017) contribuições importantes nesta discussão. Pois antes do desenvolvimento da educação online, o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD ocorria sem a interação entre professor e aluno. A qual é comum no ensino presencial e importante para um aprendizado de qualidade – ponto não observado na obra de Nunes (1994) – deste modo trata-se de um:

[...] formato de educação a distância [...] estático, como a tela de um cinema, pois constitui uma forma de ensino mediada por recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informação, veiculados por meios de comunicação. Não promove a interação professor-aluno ou a socialização entre os participantes da relação de ensino e aprendizagem. É uma modalidade de educação em que o professor prepara o material de ensino – a videoaula, por exemplo – e o aluno recebe um pacote de informações, tornando-se, por obrigação da modalidade de ensino e não por opção, um auto aprendiz. (HERNANDES, 2017, p. 4).

Esta obrigatoriedade de transformar o aluno em auto aprendiz, dificulta a entrega garantida da qualidade de serviços ofertados presencialmente na modalidade EaD. Não se nega, contudo, a importância do aluno se tornar agente do seu processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Entende-se como importante a formação de um aluno aprendiz capaz de autogerir seu processo de aprendizagem, conforme denota Tarouco, Moro e Estabel (2003), no entanto a troca de experiências e de conhecimentos ao interagir com o professor e com outros alunos é fundamental para um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Os riscos de perda na qualidade do processo de ensino e aprendizagem são diminuídos com dois processos importantes para a modalidade EaD, que passaram a acontecer com maior intensidade a partir dos anos 2000 no Brasil. O processo de regulamentação e incentivo da EaD a partir dos decretos que regulamentaram a LDB de 1996 e o processo de desenvolvimento da educação online que aconteceu analogamente aos avanços tecnológicos voltados à informação e à comunicação.

A educação online é um evento da cibercultura, composto por um conjunto de ações inclinadas ao processo de ensino e aprendizagem com mediação realizada a partir de interfaces digitais (SANTOS, 2005).

A cibercultura por sua vez é:

[...] o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade. (SANTOS, 2005, p. 8).

Segundo Santos (2005) a educação online não é um evento que surgiu devido a educação a distância, mas como observado em Hernandes (2017) a modalidade EaD se beneficiou dessa – mesmo sendo ela um evento da cibercultura – pois a partir dessa correlação que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD deixou de ser estático, o diálogo e interação tornaram-se possíveis a partir de chat's, web-conferencias, videoconferências, redes sociais, de maneira síncrona, e por fóruns, e-mail, redes sociais e demais tecnologias da informação e da comunicação de maneira assíncrona. (HERNANDES, 2017).

Estas ferramentas, usadas na EaD nos últimos anos, surgiram pela educação online. Em um contexto marcado por um novo tempo e novo espaço. O computador deixa de ser individual e passa a ser conectado em rede com tecnologias móveis, as quais se tornam disponíveis em qualquer tempo e espaço (SOUZA NETO; MENDES, 2014), o que promoveu o movimento sociocultural supracitado em Santos (2005).

De todo modo, mesmo a educação online não sendo um fenômeno da modalidade EaD, o seu surgimento trouxe contribuições para esta modalidade que garantiram uma característica possível antes apenas no presencial, sendo esta a interação, a qual não é a mesma, no entanto representa um avanço importante na garantia de uma educação formal oferecida na modalidade EaD com mais qualidade, e que desta maneira não limite-se a educação informal e não formal.

Quanto a esta interação, se antes era muito difícil de acontecer na modalidade EaD, com a incorporação das ferramentas citadas agora apresenta a possibilidade de uma ação mais ativa do aluno em relação a sua interação. Não somente com o professor e com outros alunos mas também com o próprio conhecimento ao ter o

acesso ao universo oceânico de informações – concebido por Levy (1999) como ciberespaço – no momento de aprender.

Estas ferramentas também podem e devem ser incorporadas complementarmente aos meios característicos de ensino tradicional:

Não se nega que a escola é um espaço de educação formal e tradicional e nem queremos substituí-la pela tecnologia em si, mas somos cientes das transformações estruturais na sociedade a partir da evolução tecnológica proporcionada pela globalização. Defende-se a possibilidade de uma escola que complemente a sua educação formal com essa inovação por meio das redes. (SOUZA NETO; MENDES, 2014, p. 92).

Para finalizar, é possível afirmar que desde que se garanta a qualidade da educação formal realizada na modalidade EaD, o seu potencial para atingir grandes contingentes de alunos se torna uma ferramenta importante para que a partir da teoria do Capital Humano se reduzam desigualdades regionais e de distribuição de renda e de empregabilidade em níveis locais. Uma vez que Investimentos do Estado através de políticas públicas de interiorização de acesso ao ensino superior como o sistema UAB, levam capital humano a regiões e locais com pouco ou nenhum acesso à educação formal universitária.

O tópico 2.1 explora os conceitos e aspectos característicos da operacionalização da EaD, com algumas aproximações realizadas sobre a implementação da política pública sistema UAB, afinando depois para o caso específico da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) neste contexto.

2.1 A Ead E A Implementação Da Política Pública Sistema UAB

A obra de Nunes (1996) mesmo datada, continua sendo usada por outros pesquisadores da EaD principalmente no Brasil, assim como Pierre Levy e Castell são citados quando se fala de cibercultura e ciberespaço. Há mais um autor com uma vasta produção sobre a modalidade EaD, com obras que trouxeram contribuições fundamentais para o avanço do entendimento desta modalidade no Brasil, trata-se de José Manuel Moran.

Além de Levy (1999), Nunes (1996), Moran (2011) e outros autores, documentos legislativos, decretos e resoluções foram consultados para estabelecer as próximas discussões.

Começando por Moran, em uma das suas obras coletivas, ele definiu a EaD como a modalidade em que o processo de ensino e aprendizagem acontece com maior flexibilidade do tempo com uso de tecnologias da informação e da comunicação. Já as formas de ensinar e aprender não necessitam da presença física, que apesar de poder acontecer não é obrigatória. (VALENTE; MORAN, 2011).

É comum encontrar em definições da modalidade EaD, a presença dos termos “distancia” e “tecnologia”. Assim como se vê no Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considerando o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LEIS E DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) que a define como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre como a utilização de meios e tecnologias de informação e de comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2017).

A EaD acontece através de dois perfis, o primeiro assemelha-se muito a modalidade presencial devido existir um diálogo entre professor e alunos visualmente, por videoconferências. Também podem entrar neste contexto as aulas gravadas, mas com um modelo de diálogo diferente. No segundo perfil a interação é totalmente realizada através das plataformas de aprendizagem, os conhecidos AVA's. (VALENTE; MORAN, 2011).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é onde o processo de ensino e aprendizagem acontece na maioria dos cursos da modalidade a distância. É nele que o professor responsável por montar a disciplina disponibiliza todo o material didático que será utilizado pelos alunos. Santos (2002) o considera como um espaço frutífero de significados onde pessoas e objetos se relacionam de modo a potencializar a construção do conhecimento.

Se a modalidade presencial apresenta uma interação essencialmente presencial em espaços pouco mutáveis, e na maioria das vezes tateáveis, a interação da EaD se configura de outra maneira, em um formato de espaço diferente. Pierry Levy (1999), em 1999 já havia percebido o potencial de impacto da tecnologia na sociedade, principalmente na comunicação quando escreveu sobre o ciberespaço, concebido por ele como o:

[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da

comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, 1999, p. 15).

É neste espaço não tateável em que a modalidade EaD é desenvolvida, onde os ambientes virtuais de aprendizagem estão como centro do processo de comunicação e são essenciais para a interação.

A interação entre seres humanos e objetos técnicos possíveis nos Ava's (SANTOS, 2011) assemelha-se ao modo como se constrói a cibercultura. Esta não se trata da cultura construída por hábitos existentes e modificada pela tecnologia, e sim por uma nova cultura construída em consonância com as novas formas de comunicação influenciadas pelas tecnologias, pois: “especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LEVY, 1999, p.16).

Neste ambiente interagem além dos alunos, profissionais responsáveis por darem suporte e garantir o processo de ensino e aprendizagem. Em uma dissertação de mestrado, defendida e aprovada em 2016 no Estado do Rio de Janeiro pela mestrandia Katia Cruz Ponce, foi desenvolvido um estudo aprofundado das funções destes profissionais, tutores presenciais e a distância, tendo como pano de fundo o sistema UAB e o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CERDEJ).

A autora compreende que o tutor presencial:

[...] estabelece um contato direto com os alunos nos polos presenciais, onde fazem o acompanhamento das atividades técnicas: auxiliam os alunos no uso das ferramentas do ambiente virtual, fornecem instruções básicas de informática, sugerem a organização de um cronograma para sistematizar estudos, auxiliam na organização dos eventos presenciais, apoiam a ligação entre os alunos e os tutores a distância das disciplinas estudadas. (PONCE, 2016, p. 59-60.).

O tutor a distância, por sua vez, ao contrário do presencial, não tem contato direto com os alunos face a face. Para driblar isso os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem uma gama de ferramentas como o fórum que permite um contato a distância, mas, ao mesmo tempo, interativo com os alunos. Segundo Ponce (2016) esse agente realiza a mediação do processo de ensino e aprendizagem com os alunos distantes, tendo como função tirar dúvidas por meio de fóruns disponíveis

pela internet, por telefone, participação em videoconferências, dentre outros respeitando o projeto pedagógico.

Devido à exigência pela presença do aluno normalmente uma vez por mês nos polos de apoio presenciais, mesmo que o tutor presencial tenha contato face a face, é o tutor a distância que mantêm um contato por mais tempo com eles. Percebe-se deste modo a necessidade de uma gama de profissionais com diferentes funções atuando nas modalidades presencial e a distância.

As características de interação e operacionalização apresentadas acima diferenciam as modalidades presencial e a distância, enquanto que o diploma de ambos os cursos apresentam o mesmo valor. A legislação também dispõe sobre ambas as modalidades, sendo a EaD presente recentemente nas ações do Estado. Em 1996, a implementação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) denota sobre a educação como um todo, tendo ela a necessidade de vincular-se com o mundo do “trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, p.1).

A vinculação atribuída como dever pela LDB, entre a educação com o trabalho e a sociedade, não se limita a EaD, pois a Educação Profissional passou a fazer parte de políticas públicas federais para solução de demandas regionais, no mesmo período. Destaca-se também a relação da educação com a qualificação profissional, entendida como um meio para atingir diferentes regiões e reduzir suas desigualdades.

Assim entende-se que a LDB permite contextualizar parte dos precedentes, que contribuíram para construir as diferenciações regionais presentes no momento do objeto de estudo desta dissertação, desde o processo de funcionamento dos primeiros cursos a distância ofertados pela UEPG em diferentes municípios, até os anos seguintes à conclusão de curso das primeiras turmas.

Quanto às especificidades da presença da EaD na LDB, o art. 80 trata sobre uma série de procedimentos referentes à modalidade, à ação do governo e instituições de ensino superior. Além disso, a partir dela surgiu o decreto que permitiu a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma década mais tarde. O art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 discorre que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996).

O incentivo apresentado pela LDB é aprofundado pelo sistema UAB, sendo que decretos foram implementados, e em alguns casos já revogados nos dez anos entre as duas políticas públicas educacionais. Um dos primeiros decretos é o n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual dispõe que:

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1998, p. 1).

A avaliação dos alunos da modalidade a distância, segundo o mesmo decreto devem acontecer de maneira presencial. Essa regulamentação passa a integrar aspectos da modalidade presencial na modalidade EaD, o que contribui para uma maior aceitação do público que a percebe com preconceito. O projeto de Lei 7.121 de Alice Portugal e Mandetta que pretendeu coibir o credenciamento de cursos da saúde na modalidade EaD, com argumentação voltada a falta de “contato humano”, é um dos exemplos das resistências que podem surgir quanto a esta modalidade. (BRASIL. CÂMARA DE DEPUTADOS. 2019)

Outras regulamentações também foram implementadas anos depois, através do decreto nº 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, 2006, p. 1).

Este decreto com 17 páginas e 79 Art. atribuiu, dentre outras providências, às Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica, e de Educação a Distância a supervisão dos cursos de graduação a distância oferecidos por IES. Quanto à avaliação fica a cargo do âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que realiza os processos de avaliações internas e externas de IES, avaliação de cursos de graduação, e avaliação do desempenho dos estudantes.

Também em 2006 foi instituído a principal política pública de EaD no Brasil. O decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006 instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o intuito de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.” O art. 1º dispõe que o sistema UAB deve:

- 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. (BRASIL, 2006).

Os itens IV e V mostram a preocupação da política pública em garantir o acesso ao ensino superior às regiões mais fragilizadas, que possuem menos ou nenhum acesso à formação profissional. Mas levar acesso para todas as regiões da mesma maneira não implica em reduzir as desigualdades, pelo contrário, as mantém. Além disso garantia de acesso não significa garantia de permanência. É preciso de uma maior relação entre os governos a nível Estadual e Municipal, e de uma leitura inteligente das diferenciações regionais, para que se possa garantir a efetividade de redução das desigualdades regionais, ainda que para oferta de ensino superior. (OLIVEIRA, 2017).

Para tanto, é necessário olhar este fenômeno por um óculos interdisciplinar, pois deve-se considerar as divisões regionais estabelecidas pelo IBGE, identificar os aspectos sócio-econômicos das regiões, o capital cultural, social e econômico dos alunos que recebem o acesso ao ensino superior devido ao Sistema UAB. Bem como o capital humano dos profissionais de ensino envolvidos na modalidade EaD.

Em termos de capital humano, as atribuições presentes nos itens I e II denotam sobre a melhora do capital humano atuando na educação básica de ensino, sendo um investimento melhor a formação de profissionais de ensino que afetam direta ou indiretamente, com maior ou menor intensidade, a qualidade da educação básica.

A melhora do capital humano do setor educação diferencia-se de outros setores do mercado de trabalho quanto à mensuração do aumento na qualidade ou quantidade do seu produto, é conhecimento adquirido pelo processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta perspectiva este processo complexo, que envolve além do capital humano dos profissionais do ensino (principalmente professores), o capital cultural

dos alunos, os resultados da melhora na formação de capital humano atuando na educação básica na qualidade de ensino torna-se mais difícil de ser identificada.

De modo geral, pode-se identificar a importância desta política pública, em termos de fomento e incentivo que melhoram as condições para a formação de capital humano em educação formal universitária através da modalidade EaD do ensino superior público, ainda que possua limitações a serem corrigidas, mas que permitem o seu avanço.

2.1.1 O caso da modalidade EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa

A UEPG surgiu oficialmente com a Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969 e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, por meio da união de faculdades já existentes na cidade de Ponta Grossa. (UEPG, 2019).

Com 88% dos professores com titulação mínima de mestrado e com tradição no tripé que compõe a Universidade: o ensino, pesquisa e a extensão, a instituição é reconhecida por priorizar a qualidade de ensino. A modalidade a distância chegou na UEPG 30 anos depois, sendo, nos anos 2000, credenciada pelo MEC, conforme Portaria nº 652, de 16 de março de 2004, para ministrar cursos a distância que vão desde a graduação até pós-graduação. (UEPG, 2019).

Esses cursos recebem suporte do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), criado em 2002 por meio do parecer elaborado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEPG, N°52/2002. O qual tem como objetivo ampliar o acesso à educação, bem como incentivar na criação e implementação de novos cursos com o uso de tecnologias da comunicação (NUTEAD, 2019.). O NUTEAD possui ainda, como atribuições:

- Emitir parecer técnico nas propostas referentes a cursos e programas à distância;
- Desenvolver pesquisas sobre a utilização de tecnologias no processo educacional;
- Avaliar o impacto dos programas e cursos realizados;
- Organizar eventos;
- Promover capacitação de recursos humanos em EaD;
- Desenvolver e aperfeiçoar programas e cursos;
- Fornecer suporte para a realização de projetos de EaD;
- Viabilizar recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento de projetos em EaD. (NUTEAD, 2019).

Quatro anos depois criou-se o sistema UAB e ele passou a ser inserido na UEPG quando a instituição participou de editais da CAPES para ministrar cursos através do sistema. Assim como em outras instituições de ensino superior, o sistema UAB permitiu a expansão de cursos a distância na UEPG não só com a abertura de novos cursos na modalidade como também a capilarização por polos em todo o Paraná. (NUTEAD, 2019).

Autorizado pela Resolução CEPE nº 180 de 25 de agosto de 2009, o curso de licenciatura em Educação Física foi disponibilizado pela UEPG pela primeira vez em 2008 pelo Edital nº 50/2008-CPS. Seu currículo exigia uma carga horária de no mínimo 3.464 horas e foi ofertado por mais de oito anos. No ano de 2017 o currículo nº2 entrou em vigor. O que demonstra que mesmo com a resistência quanto à operacionalização de cursos da área da saúde na modalidade a distância, IES tradicionais e preocupadas com a qualidade de ensino continuam os ofertando.

QUADRO 8 – Histórico da UEPG na EAD 2000-2015

(continua)

Anos	Fatos da Trajetória
2000 a 2003	Criação do primeiro curso de graduação na modalidade a distância - Curso Normal Superior com Mídias Interativas, aprovada pelo CEE/PR. Mídias: material impresso, videoconferência, teleconferência, ambiente virtual de aprendizagem. Implantação de um programa de capacitação de recursos humanos em EaD que possibilitou rápidos avanços dessa modalidade na instituição. (2000).
2000 a 2003	Criação do Nutead/UEPG - processo de credenciamento da UEPG em EaD pelo MEC: cursos superiores de extensão, sequenciais, graduação e especialização. (2002). Curso de Especialização em Engenharia e Segurança do Trabalho, sob a coordenação do professor Carlos Luciano Sant'Ana Vargas, curso bem aceito pela comunidade universitária e que também adotou a EaD, servindo-se das tecnologias e mídias disponíveis na Instituição. Oferta de cursos de especialização e sequenciais em EaD. Participação em edital para sediar um Centro de Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Firmam-se parcerias com Unioeste, UEL e UFPR.
2004 a 2007	Inicia-se o Pró-Letramento, programa destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries, áreas de alfabetização e linguagem e matemática, também desenvolvido pelo Cefortec nos estados do Paraná, Santa Catarina, Bahia e Rondônia. Atendimento a 28.000 professores. O projeto do Centro é aprovado. A UEPG passa a sediar o Cefortec – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino, um dos cinco centros de Alfabetização e Linguagem da Rede – MEC/SEB/IES. Iniciam-se os cursos e seminários de formação continuada de professores de redes públicas no Paraná e m outros estados brasileiros. 7.000 professores são capacitados pelo Cefortec.

QUADRO 8 – Histórico da UEPG na EAD 2000-2015

(conclusão)

Anos	Fatos da Trajetória
2008 a 2011	<p>Iniciam-se o Pró-Licenciatura MEC/FNDE, com oferta de três cursos de graduação na modalidade a distância, e o Plano de Ações Articuladas que envolve onze polos no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.</p> <p>Os cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil- MEC/Capes/FNDE - seis cursos de graduação e quatro cursos de especialização.</p> <p>Firma-se o convênio com a Escola de Governo do Paraná para a produção de mídias para cursos de formação e qualificação profissional em EaD.</p> <p>A UEPG participa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com oferta do curso de Pedagogia em diversos polos do Paraná.</p> <p>Iniciam-se os cursos do Programa Nacional de Administração Pública - Pnap com cursos de graduação e pósgraduação, Sistema UAB/UEPG.</p> <p>A UEPG capacita os servidores públicos do Paraná, conforme convênio firmado com a Escola de Governo.</p> <p>Aderiu ao Parfor - Plano de Formação de Professores - parceria entre os governos federal, estadual de universidades.</p> <p>Realização do Seminário Ações Pedagógicas para professores.</p> <p>Criação do Plano Anual de Formação Continuada em EaD - PAFC - financiado pelo MEC/Capes para capacitação de professores, tutores envolvidos com a EaD na UEPG e do Plano Anual de Formação de Agentes Universitários – FAU para capacitação de agentes e estagiários da UEPG e outras instituições públicas do Paraná. Integração da EaD Presencial – parceria com a USP na transmissão de aulas via videoconferência para o curso de Medicina da UEPG.</p>
2012 a 2015	<p>Continuidade do Plano Anual de Formação Continuada em EaD - PAFC- segunda, terceira, quarta e quinta edições.</p> <p>Originário do PAFC cria-se o Plano Inovador de Capacitação (2013) para professores vinculados à UEPG e à rede pública de ensino – primeira, segunda, terceira e quarta edições.</p> <p>Criação do Prêmio de Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas e práticas compartilhadas - primeira, segunda e terceira edições.</p> <p>Seminário de Assistividade para a EaD – iniciando a implantação de recursos para apoio aos alunos especiais.</p> <p>Inserção de e-books na Coleção do Nutead no Repositório Institucional da UEPG.</p> <p>Encontra-se em fase de execução o Mestrado Profissional em Matemática e o curso de pós-graduação lato sensu em Filosofia e Sociologia.</p>

Fonte: RODRIGUES, C. A. F.; et al. História da EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa: a trajetória do núcleo de tecnologia e educação aberta e a distância In: SOUSA, A. H. de; et al (ORG). **Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões**. Florianópolis: UDESC, 2015.

O Primeiro Vestibular para cursos na modalidade a distância, realizado pela UEPG através do convênio com o Sistema UAB, aconteceu através do Edital n° 50/2008-CPS, e foi aprovado pela Resolução Ca N° 378 de 23 de setembro de 2008. Foram ofertados os cursos de Licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Matemática, Letras/Português-Espanhol e Pedagogia em 28 polos de apoio presencial.

Estes cursos foram disponibilizados em 28 municípios sedes: Apucarana, Assaí, Bandeirantes, Bituruna, Canoinhas (SC), Cerro Azul, Colombo, Congonhinhas, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Florianópolis (SC), Goioerê, Ibaiti, Ipiranga, Itambé, Jacarezinho, Jaguaraíva, Lapa, Laranjeiras do Sul, Palmeira, Palmital, Pinhão, Ponta Grossa, Rio Negro, Sarandi, Telêmaco Borba e Umuarama. (UEPG, 2008).

Dois anos depois a UEPG elaborou o edital N°42/2010 para realização do segundo vestibular para os cursos na modalidade a distância, aprovado pela Resolução Ca N° 391 de 4 de outubro de 2010 e sem ingresso de novos cursos. O vestibular seguinte para cursos EaD, realizado em 2013, foi o primeiro desde o edital n° 50/2008-CPS a apresentar um curso diferente entre os ofertados na modalidade EaD.

O curso de Administração Pública foi oferecido pelo convênio entre a UEPG e o Sistema UAB pela primeira vez na modalidade a distância através do Edital N°12/2013 aprovado pela Resolução Ca N° 389 de 8 de julho de 2013. Foram 200 vagas disponibilizadas nos polos sediados pelos municípios de Ibaiti, Jacarezinho, Palmeira e Siqueira Campos.

Do histórico apresentado da modalidade EaD na UEPG, alguns pontos merecem destaque. Não é novidade o comprometimento da instituição com a qualidade de ensino e o modo como foi organizada e planejada a implementação da modalidade EaD não foi diferente. A implantação do centro de capacitação de recursos humanos para a EaD deu uma base inicial importante que na sequência permitiu a criação do NUTEAD da Instituição.

A criação do NUTEAD, com pouco tempo de credenciamento do MEC para ministrar cursos a distância, fortaleceu a base em EaD que anos mais tarde permitiria à Instituição se inserir nas primeiras políticas públicas de ensino superior público a distância no Brasil.

Já a sua participação nas políticas públicas Pró-letramento e Pró-licenciatura permitiram uma inserção mais efetiva na política pública sistema UAB, ao garantir a qualidade de ensino dos cursos ministrados a distância, todos de licenciatura que ao seguir o critério do MEC foram direcionados em 50% a professores da rede básica pública de ensino.

Deste modo, percebe-se com histórico da instituição, a realização dos procedimentos necessários para garantir a qualidade de ensino dos cursos fornecidos a distância através da política pública sistema UAB. Em termos de capital humano, pode-se dizer que a instituição construiu uma base sólida para a formação de capital humano em educação formal universitária a distância.

Este capital humano foi gerado inicialmente em 28 municípios, sendo a maioria no Estado do Paraná, dois em Santa Catarina e um em São Paulo. Destes 28 municípios, a presente pesquisa vai concentrar-se em três: Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. Os critérios estabelecidos para selecioná-los encontram-se expostos no tópico 2.2.

2.2 Delimitação E Caracterização Dos Municípios Que Receberam O Capital Humano Em Educação Formal Universitária

Para realizar esta etapa da dissertação foi necessária uma pesquisa exploratória em fontes como: o site do NUTEAD/UEPG, E-mec, de prefeituras de municípios sedes de polos com cursos da UEPG, bem como o Site de Leis Municipais. Após a coleta e análise das informações, com auxílio do referencial teórico e empírico presente no primeiro capítulo foram estabelecidos alguns critérios de inclusão, sendo que para ser selecionado o município deve:

- 1 – Ser sede de polo(s) de apoio presencial que oferta ou ofertou em algum momento cursos a distância em convênio com a UEPG no Estado do Paraná;
- 2 – Ser sede de polo(s) de apoio presencial que ofertou curso(s) a distância em convênio com a UEPG, com início em 2009, sendo os alunos classificados pelo processo seletivo de 2008, exposto no Edital n° 50/2008-CPS;
- 3 – Ter apresentado grande relevância para sua região, sendo usado para nomear sua Microrregião, divisão estabelecida pelo IBGE em 1989;
- 4 – Apresentar grande relevância para sua região, sendo usado para nomear sua Região Imediata, divisão estabelecida pelo IBGE em 2017;

Dos 28 municípios sedes dos polos de apoio presencial que ofertaram cursos através da UEPG no Edital n° 50/2008-CPS, apenas cinco cumpriram com todos os critérios estabelecidos. São eles: Apucarana, Ibaiti, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, e Umuarama. Os cinco municípios foram categorizados no quadro 9, segundo a data de credenciamento do polo, região imediata e microrregião a que pertencem, e os cursos que receberam pelo vestibular de 2008.

QUADRO 9 – Caracterização e contextualização dos municípios sedes dos polos de apoio presencial que ofertaram cursos a distância através do convênio da UEPG com o sistema UAB

Município Sede	Credenciamento do polo	Região Imediata/ Intermediária	Microrregião/Mesorregião	Cursos Ofertados através do Edital n° 50/2008-CPS
Apucarana	2011 – Lei N° 168/2011	Apucarana/Londrina	Apucarana/Norte Central Paranaense	Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras/Português-Espanhol; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia oferta especial
Ibaiti	LEI N° 689-2012	Ibaiti/Londrina	Ibaiti/Norte Pioneiro Paranaense	Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia oferta especial
Ponta Grossa	LEI N° 11.524, DE 23/10/2013	Ponta Grossa/Ponta Grossa	Ponta Grossa/Centro Oriental Paranaense	Licenciatura em História; Licenciatura em Letras; Português/Espanhol; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia;
Telêmaco Borba		Telêmaco Borba/Ponta Grossa	Telêmaco Borba/Centro Oriental Paranaense	Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia;
Umuarama	LEI N° 3432, DE 16 DE SETEMBRO DE 2009.	Umuarama/Maringá	Norte Paranaense	Licenciatura em Letras Português-Espanhol;

Fonte: O autor

Nota: Não pode-se localizar o como foram desenvolvidos, mas neste período entre 2008 e 2012, os municípios ofertaram outros cursos através do convênio com a UEPG, como o exemplo de Ibaiti, que apesar de não constar no vestibular, o curso de Educação Física teve egressos listados deste curso na lista disponibilizada pela UEPG via protocolo do SEI: 19.000012160-8.

Como o foco da presente dissertação abrange tanto o período das Mesorregiões e Microrregiões, como das Regiões Imediatas e Intermediárias, ambas as divisões fomentaram a caracterização dos municípios sedes selecionados.

A nomenclatura das Microrregiões apresenta relevância neste momento, pois seguiu alguns critérios que permitiram selecionar os municípios sedes nesta dissertação. Os critérios seguem:

- Aporte Tradicional – denominação do município mais tradicional ou antigo e que tenha expressão na articulação do espaço. Aporte de hierarquia urbana – denominação de um centro urbano conforme o estudo do IBGE – Regiões de Influência das Cidades – 1987 – Aporte de contingente populacional urbano nos demais casos. (IBGE, 1990, p. 11).

Para a nomenclatura das Regiões Imediatas também foram estabelecidos alguns critérios, sendo selecionado o polo de maior hierarquia urbana.

No caso de o polo de maior hierarquia urbana ser composto por um arranjo populacional, utilizou-se o nome desse recorte; e • Havendo mais de um polo de mesma hierarquia, estipulou-se a seguinte regra: se as populações dos polos urbanos forem equivalentes, o nome da Região Geográfica Imediata é formado pelos nomes de todos os polos de mesma hierarquia, ordenados pelo tamanho da população; e se a população de um dos polos urbanos superar em 50% a população do(s) outro(s) polo(s), o nome da Região Geográfica Imediata é igual ao do polo de maior população. (IBGE, 2017, p. 35 – 36).

Estes municípios foram utilizados para nomear suas Microrregiões e Regiões Imediatas a partir de aspectos como a sua tradição e hierarquia urbana. Há no entanto, outros aspectos importantes que os caracterizam, e que os colocam em importante cenário de contribuição para o desenvolvimento regional. Isto porque o capital humano em educação formal universitária que receberam a distância pela UEPG foi direcionado para profissionais da rede básica de ensino. Neste sentido, aumenta-se a disponibilidade de profissionais qualificados do setor ensino, não só nos municípios como também em suas respectivas regiões.

Deste modo, os cinco municípios foram caracterizados de acordo com seus aspectos demográficos e socioeconômicos, com base em dados coletados pelo IBGE, a começar por Apucarana.

O município de Apucarana foi projetado em 1934 pela Companhia de Terras do Norte do Paraná, para suprir demandas agrícolas dos polos de Londrina e Maringá. Tornou-se município em 1944, após resistência dos seus primeiros moradores por se

sentirem abandonados pela administração de Londrina, responsável pelo projeto inicial, mas que não proveu os subsídios necessários para suprir as demandas do local. (APUCARANA, 2019).

Com a divisão realizada pelo IBGE em 1989, Apucarana cumpriu com os critérios estabelecidos e foi base para nomear sua microrregião, composta pelos municípios de: Apucarana, Arapongas, Califórnia, Cambira, Jandaia do Sul, Marilândia do Sul e Sabáudia. Esta Microrregião junto com as de: Astórga, Porecatu, Floraí, Maringá, Londrina, Faxinal, Ivaiporã, formou a Mesorregião do Norte Central Paranaense. (IBGE, 1990).

O censo mais próximo desta divisão é o de 1991, quando Apucarana possuía 95.064 habitantes, dos quais 90,55% eram habitantes urbanos e 9,45% rurais, e seu IDHM¹¹ estava em 0,535. Em termos de educação da população com 25 anos ou mais 6,6% apresentavam ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Assim como em 1989, em 2017 o município continuou como polo importante em sua região. Desta maneira, foi usado para nomear sua Região Imediata, composta pelos municípios de: Apucarana, Borrazópolis, Bom Sucesso, Cambira, Califórnia, Jandaia do Sul, Kaiorê, Marilândia do Sul, Mauá da Serra, Marumbi, Novo Itacolomi, Rio Bom, e São Pedro do Ivaí. Junto com as Regiões Imediatas de: Cornélio Procópio, Londrina, Ibaiti, Ivaiporã e Santo Antônio da Platina, a região de Apucarana compôs a Região Intermediária de Londrina. (IBGE, 2017).

Com esta divisão é possível perceber como o contexto do momento interfere nas diferenciações regionais, pois é possível identificar novos e a ausência de antigos municípios na região imediata de Apucarana em comparação com a Microrregião de Apucarana. Além disso o censo mais recente apresenta outras mudanças no município, pois a população estimada aumentou para 133.726 em 2018, e o IDHM passou de 0,535 em 1991 para 0,748 em 2010. Os adultos com mais de 25 anos passaram de 6,6% para 11,5% com ensino superior completo em 2010. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Estes números após 2010 provavelmente estão diferentes, principalmente no tocante ao ensino superior completo, pois somente através do Edital n° 50/2008-CPS, o polo de Apucarana ofertou, através da UEPG, 190 vagas em quatro cursos de ensino superior na modalidade a distância. Mais do que apresentar efeitos no município, a

¹¹ Foi composto por uma análise de longevidade, renda e educação.

região imediata pode ter se beneficiado, sendo uma das características que a define, as demandas imediatas entre os municípios como a Educação.

Já Ibaiti surgiu como distrito, com o nome de Barra Bonita, e passou a se chamar Ibaiti por meio do Decreto-lei Estadual n.º 199, de 30-12-1943, sendo oficializado enquanto Município pela Lei Estadual n.º 2, de 10-10-1947. Além de Ibaiti, o município é composto atualmente por cinco distritos: Amorzinha, Campinho, Euzébio de Oliveira, Vassoural e Vila Guay. (IBGE, 2019).

Em 1989, Ibaiti foi a base para nomear sua Microrregião composta pelos municípios de: Conselheiro Mairink, Curiúva, Figueira, Ibaiti, Jaboti, Japira, Pinhalão e Sapopema. Além da Microrregião de Ibaiti as microrregiões de: Assaí, Cornélio Procópio, Jacarezinho, e Wescelau Braz compuseram a Meso Região do Norte Pioneiro Paranaense.

Dois anos após a divisão, o censo de 1991 aponta para índices menores de Ibaiti em comparação com Apucarana, sendo o IDHM 0,437, para uma população de 26.026 pessoas, e 3,3 % dos adultos com mais de 25 anos apresentando ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Na divisão seguinte Ibaiti novamente apresentou relevância para sua região sendo usado para nomear sua Região Imediata, composta por: Conselheiro Marink, Ibaiti, Figueira, Jaboti, Japira, e Pinhalão. Neste caso percebe-se que tanto na Microrregião como na Região imediata predominou os mesmos municípios, sendo que apenas Sapopema e Curiúva não estiveram presentes na última, pois passaram a compor respectivamente as Regiões Imediatas de Cornélio Procópio (na mesma região intermediária), e Telêmaco Borba (Região Intermediária de Ponta Grossa).

Assim como Apucarana, Ibaiti pertence a região intermediária de Londrina, porém é a menor região Imediata em termos de espaçamento territorial. Quanto aos dados dos censos mais recentes da última divisão mostram um aumento populacional para 31.142 pessoas em 2018, e um IDHM de 0.710 em 2010. Os adultos com mais de 25 anos com ensino superior completo atingiram 6,8% em 2010. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Enquanto Ibaiti é o menor município entre os cinco selecionados, tanto em termos territoriais como demográficos, Ponta Grossa é o maior em ambos os quesitos. A tradição apresenta a sua origem quando fazendeiros discutiram sobre o local de implantação de uma Capela em devoção a senhora de Sant'Ana, na falta de consenso,

optou-se por soltar um casal de pombos, e onde pousassem seria escolhido como sede. O seu povoamento foi relacionado ao caminho das tropas, sendo elevado a Freguesia em 15 de Setembro de 1823, considerado Vila em 1855 e cidade a partir de 1862. (PONTA GROSSA, 2019).

Através da implementação dos trilhos da estrada de ferro o município se tornou um grande centro comercial, cultural e social. (PONTA GROSSA, 2019). Devido a essa importância foi usado para nomear sua Microrregião em 1989, a qual foi composta por: Castro, Palmeira e Ponta Grossa. Junto com esta microrregião as microrregiões de Telêmaco Borba e Jaguaraíva, formaram a Meso Região do Centro Oriental Paranaense. (IBGE, 1990).

Em 1991, o município já possuía uma grande quantidade de habitantes, 231.704, e um IDHM de 0,548. A renda per capita atingiu 452,75, e 6,5% das pessoas com 25 anos ou mais apresentaram ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Após 28 anos Ponta Grossa continuou relevante para sua região, sendo usado não apenas para nomear a sua região imediata como também a intermediária¹². A região imediata é composta por: Arapoti, Carambeí, Castro, Ipiranga, Ivaí, Jaguaraíva, Palmeira, Ponta Grossa, Porto Amazonas, Sengés e São João do Triunfo. Enquanto a intermediária é composta pelas regiões imediatas de Irati, Ponta Grossa e Telêmaco Borba.

Destaca-se o aumento considerável da quantidade de municípios que compoem a região imediata de Ponta Grossa em comparação com a Microrregião de Ponta Grossa, pois quase quadruplicou. Um dos possíveis motivos se dá pelas mudanças nas diferenciações regionais, em que aumentou a quantidade de municípios interdependentes no tocante às demandas imediatas.

Quanto aos dados dos censos mais recentes, a população aumentou para 348.043 pessoas em 2018, já em 2010 o IDHM subiu para 0,763, a renda per capital aumentou para 877,10, e 13,2% da população com 25 anos ou mais apresentaram ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

O município de Telêmaco Borba manteve-se por muito tempo pertencente a Tibagi, mesmo com a Lei Estadual nº 4.245 de 1960, que o desmembrou momentaneamente como município denominado Cidade Nova, pois o item IV, do

¹² Também se considerou neste caso o polo de maior hierarquia urbana.

artigo nº 1 de tal lei, foi revogado no mesmo ano pela Lei Estadual nº 26, de 31 de dezembro de 1960. Apenas três anos mais tarde, por meio da Lei Estadual nº 4.738 o local foi elevado a Município independente de Tibagi, e nomeado como Telêmaco Borba. (TELÊMACO BORBA, 2019).

Em 1989 foi usado devido sua importância para a região, para nomear a sua Microrregião, composta por: Ortigueira, Reserva, Telêmaco Borba e Tibagi. Como expresso antes, esteve presente na mesma Meso Região de Ponta Grossa (Centro Oriental Paranaense), junto a Microrregião de Jaguaraíva. Na época possuía uma população de aproximadamente 58.166 habitantes, IDHM 0,508, Renda per capita 408,24, e apenas 2,8% da população com 25 anos ou mais apresentou ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Nos anos seguintes o município prosseguiu com sua importância para região, sendo usado desta vez para nomear sua Região Imediata, esta composta por: Curiúva, Imbaú, Ortigueira, Tibagi, Reserva e Ventania. Assim como Ponta Grossa e Irati, a Região Imediata de Telêmaco Borba faz parte da Região Intermediária de Ponta Grossa. O censo de 2018 apresenta um aumento populacional do município para 78.135 habitantes.

Já o censo de 2010, que apresenta os dados mais recentes do IDHM referentes a renda, educação e longevidade, revela crescimento do IDHM para 0,734, renda per capita para 732,78 e no percentual de moradores, 8,3%, com 25 anos ou mais que apresentam ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

O município de Umuarama foi colonizado a partir do dia 26 de junho de 1955, mesmo ano em que foi elevado a distrito, pela Lei Municipal n.º 12, de 24-04-1955, subordinado ao município de Cruzeiro do Sul. Cinco anos mais tarde foi elevado à categoria de Município através da Lei Estadual n.º 4.245, de 25-07-1960. (IBGE, 2019).

Pertencente a Mesorregião Noroeste Paranaense desde 1989 até 2017, foi usado para nomear sua Microrregião, formada por além de Umuarama, pelos municípios de: Altônia, Alto Piquiri, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Maria Helena, Mariluz, Nova Olímpia, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira e Xambré. Além da Microrregião de Umuarama, as microrregiões de Paranavaí e Cianorte formaram a Mesorregião do Noroeste Paranaense. (IBGE, 1990).

Neste período, o município apresentou 82.408 habitantes, IDHM 0,552, renda per capita 448,10, e 5,1% dos adultos com 25 anos ou mais possuíam ensino superior

completo. Esses números foram alterados com o tempo assim como o contexto político-institucional, social, econômico e das relações entre os municípios que formavam a Microrregião. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Entretanto, o Município de Umuarama permaneceu importante nesta relação, sendo usado para nomear sua região imediata, composta desta vez por: Altônia, Alto Paraíso, Alto Piquiri, Brasilândia do Sul, Cafezal do Sul, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Mariluz, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira e Umuarama. (IBGE, 2017).

Além da região imediata de Umuarama, as regiões imediatas de Maringá, Campo Mourão, Paranaíba, Cianorte, Paranacity Colorado e Loanda compuseram a Região Intermediária de Maringá. Nos períodos precedente e posterior a esta divisão, censos apresentaram mudanças em alguns números do município, pois a população aumentou para 110.590 habitantes em 2018, e em 2010 o IDHM foi para 0,761, a renda per capita subiu para 880,60, sendo que 13,2% dos adultos com 25 anos ou mais apresentaram ensino superior completo. (BRASIL. ATLAS, 2019).

Apesar dos cinco municípios serem importantes para suas regiões, de modo a serem usados para nomeá-las segundo parâmetros estabelecidos pelo IBGE, é notório a discrepância entre eles quanto aos seus aspectos demográficos. É importante destacá-los, pois estes vão influenciar no impacto da formação de capital humano no seu desenvolvimento.

O outro dado que pode ser comparado e discutidos quanto a estes aspectos, é o total de egressos formados nos municípios, através do seu convênio com a UEPG pelo sistema UAB, a partir de 2008 a 2012.

A partir do protocolo 19.000014826-3 realizado pelo SEI direcionado à Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD) da UEPG, com o pedido dos nomes completos dos egressos dos polos dos municípios de Apucarana, Ibaiti, Ponta Grossa, Umuarama e Telêmaco Borba. A IES disponibilizou em uma planilha o nome de 201 egressos que residem nestes municípios, sem, no entanto, apresentar os egressos destes polos que residem em outros municípios.

Destaca-se que os 201 egressos são o total de alunos formados a distância nos polos, mas nem todos foram formados através da política pública sistema UAB.

Destes, 129 estudaram pelo sistema UAB entre 2008 e 2012 e residiram nos Polos de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, dois em Umuarama e nenhum em Ponta Grossa.

Considerando os dados disponibilizados, optou-se por excluir os municípios de Ponta Grossa e Umuarama, sendo que o primeiro possui duas IES públicas de ensino superior, a UEPG e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sem ainda apresentar egressos nos dados disponibilizados na planilha pela UEPG. Enquanto o segundo apresentou apenas dois egressos com residência local.

Dos municípios que sobraram, verificou-se em uma pesquisa exploratória realizada no sistema E-mec que apesar de Ibaiti e Telêmaco Borba não possuírem IES públicas, recebem e receberam cursos de IES Públicas de outros municípios.

QUADRO 10 – Relação das IES que ofertam cursos nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba com os cursos ofertados pelas IES públicas nos respectivos locais

(continua)

MUNICÍPIO	TOTAL DE IES	PRIVADAS		IES PÚBLICAS
		COM	SEM	
APUCARANA	23 IES	12	6	<p>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): instituição com convênio com o polo do município de Apucarana pelo sistema UAB;</p> <p>Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): fornece no município os cursos de: Administração Pública, Licenciatura em Artes, Gestão Pública e Licenciatura em Pedagogia;</p> <p>Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR): fornece no município os cursos de: Administração, Ciência da computação, Ciências contábeis, Ciências econômicas, Gestão Pública, Licenciatura em Letras Espanhol, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Secretariado executivo, Serviço social, e Turismo e negócios.</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): oferece no município apenas o curso de ciências contábeis;</p> <p>Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR): Design de moda, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Têxtil, Processos Químicos, Programa especial de formação docente e Química.</p>
IBAITI	17 IES	7	5	<p>Universidade Estadual de Maringá (UEM): oferece no município apenas o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês;</p> <p>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): instituição com convênio com o polo do município de Ibaiti pelo sistema UAB;</p> <p>Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP): oferece no município apenas o curso de gestão pública;</p>

QUADRO 10 – Relação das IES que ofertam cursos nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba com os cursos ofertados pelas IES públicas nos respectivos locais

(conclusão)

MUNICÍPIO	TOTAL DE IES	PRIVADAS		IES PÚBLICAS
		COM	SEM	
IBAITI	17 IES	7	5	Universidade Estadual de Pelotas (UFPEL): oferece no município o curso de licenciatura em matemática pelo sistema UAB; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): oferece no município somente o curso de Filosofia;
TELÊMACO BORBA	14 IES	8	4	Instituto federal de educação, ciência e tecnologia: sem cursos de licenciatura no município; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): instituição com convênio com o polo do município de Telêmaco Borba pelo sistema UAB;

Fonte: O Autor.

Nota: “COM” e “SEM” referem-se no quadro respectivamente a quantidade de IES privadas com e sem fins lucrativos.

O município de Apucarana possui um dos campi da UNESPAR, o que justifica a maior quantidade de cursos ofertados por uma IES pública no município. Como pelo menos dois cursos ofertados pelo convênio entre a UEPG e o polo UAB de Apucarana não são ofertados pela UNESPAR no município, optou-se por manter Apucarana no estudo, a fim de comparar os resultados com os outros municípios.

As IES pertencentes a Ibaiti e Telêmaco Borba levam capital humano em educação formal universitária aos seus residentes, no entanto o fato de serem todas privadas leva a questionar-se sobre o acesso a este capital, bem como para as áreas que está voltado.

Além de verificar o acúmulo e qualidade de capital humano gerado nestes municípios, é necessário discutir quem o recebeu e em que área o usou. Isto porque, esta política pública teve como objetivo interiorizar o acesso ao ensino superior, sendo 50% das vagas dos primeiros cursos direcionadas a professores da rede básica pública de ensino. Além disso os cursos ofertados em sua maioria não foram fornecidos pelas outras IES públicas que também levaram capital humano a estes municípios.

A proposta de levar o acesso ao ensino superior a professores da educação básica não é de iniciativa original do Sistema UAB, pois o Programa Pró-licenciatura – também do governo federal – isto tem como enfoque, além do Pró-Letramento o qual já estava funcionando na UEPG em 2004. (RODRIGUES et al, 2015).

No entanto, o fomento e suporte dado às IES era menor se comparado com o Sistema UAB, e além disso o sistema desenvolveu um consórcio com IES de todo o país, que além de levar o acesso ao ensino superior o interiorizou. Por isso o enfoque da presente pesquisa está no Sistema UAB e não em outras políticas públicas como programa Pró-Licenciatura, ou Pró-Letramento, dos quais a UEPG também participou, e de que não se nega a relevância que possuem.

A política pública sistema UAB apresenta características importantes para a formação de capital humano em educação formal universitária, pois com seu fomento e regularização da modalidade EaD no ensino superior público brasileiro, regiões com pouca ou nenhuma formação deste capital passam a recebê-la a distância.

Assim como outras políticas públicas, o sistema UAB é composto por diferentes atores que estão presentes em diferentes níveis hierárquicos. O papel de cada um destes atores é fundamental para que o capital humano em educação formal universitária seja entregue de modo efetivo e com qualidade. Por isso, estes papéis encontram-se expostos no tópico 2.3.

2.3 Delimitação E Categorização Dos Atores Envolvidos Na Relação Entre A Ead E O Desenvolvimento Regional

Os atores da política pública sistema UAB dividem-se nos processos de planejamento, implementação e avaliação, dos quais os que mais importam aqui são os governos e órgãos governamentais ligados à educação (principalmente os especificamente voltados à EaD) a nível Federal, Estadual e Municipal.

Por se tratar de uma política pública educacional que envolve o incentivo, fomento e suporte à ampliação de uma modalidade de ensino com o objetivo de interiorizar o acesso ao ensino superior, aspectos de suporte pedagógico e didático também se tornam importantes. Surge assim mais uma categoria de atores, estes mais próximos dos indivíduos que serão os principais beneficiados por esta política pública, as Instituições de Ensino Superior. São várias as IES que aderiram ao convênio com o Sistema UAB, e nesta pesquisa importa tratar especificamente sobre o caso da UEPG.

Dentro das IES estão ainda os burocratas em nível de rua (LIPSKY, 2019), ou seja, os indivíduos que vão aplicar a política pública diariamente com contato direto com o beneficiário. São eles neste caso os tutores: presencial e a distância.

A terceira categoria de atores envolve as pessoas beneficiadas diretamente por este investimento em educação formal, sendo eles os egressos da modalidade EaD que se formaram profissionalmente pelo convênio entre a UEPG e o Sistema UAB.

Verificar o papel destes atores no contexto do objeto da presente pesquisa é relevante por permitir entender qual a sua participação na relação entre a EaD e o Desenvolvimento Regional, e portanto suas funções, papel e atuação na política pública aqui mencionada, encontram-se destacados nos subtópicos 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3.

2.3.1 O papel dos atores governamentais

Segundo Costa (2012), Niskier (1999) denota que a primeira vez que o governo brasileiro pensou na criação do Sistema UAB é datada de 1972. Quando Newton Sucupira coordenador de assuntos internacionais do MEC, a pedido do Ministro Jarbas Passarinho criou uma comissão de especialistas para discutir a possível implantação de uma experiência parecida com a Open University, Instituição de Londres visitada por Newton no mesmo ano.

A autora continua ao discorrer que nas ações seguintes à criação da comissão de especialistas, Newton passou a defender a implantação da Universidade Aberta do Brasil, com a intenção de promover meios para ampliar o acesso da população ao ensino superior. O que ganhou força em 1996 com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. (COSTA, 2012).

No mesmo período o país apresentava um contexto educacional alinhado a uma política de ajustes às necessidades de reestruturação econômica em nível mundial. O desenvolvimento de políticas educacionais apresentava neste sentido uma reformulação da educação que atendesse as exigências do novo modo de acumulação de capital (SOUSA, 2012). Assim:

[...] a partir de 1990, as reformas educacionais propostas dentro da perspectiva neoliberal, têm por base os elementos de descentralização; autonomia, avaliação de desempenho e de formação dos professores. A política de formação de professores delineadas no período revela que a ampliação da qualidade da educação pode ser garantida se houver acesso do docente à educação superior, preferencialmente, na modalidade a distância. (SOUSA, 2012, p. 124).

No ano 2000 foi formalizada a Unirede¹³, após os Ministros de educação, ciência e tecnologia e comunicação assinarem um Termo de Adesão lançando o consórcio com 62 Instituições de Ensino Superior. O qual deu uma base em EAD para as IES e permitiu o desenvolvimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil seis anos mais tarde com maior sustentação, e com foco inicial voltado à formação de professores. (COSTA, 2012).

Este Sistema apresentou objetivos alinhados não somente à nova lógica de acúmulo de capital, mas também às metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação (2001-2010) assinado por Fernando Henrique Cardoso. Composto por metas e diretrizes para a Educação brasileira para os 10 anos seguintes denota sobre a educação infantil até o educação superior, passando por modalidades de ensino como a educação a distância e a educação para jovens e adultos (BRASIL, 2001).

Identifica-se no início do documento os objetivos que resumem os seus pontos e metas, dos quais destacam-se:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;

a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7).

O art. IV, do decreto 5.800 que implementa a política pública Sistema UAB, corresponde a redução destas desigualdades, sendo parte do seu objetivo geral interiorizar a oferta de ensino superior da rede pública de ensino do Brasil.

O governo federal a partir do PNE (2001-2010) apresenta que a necessidade de garantir maior acesso ao ensino superior surgiu do contexto de mudanças pelo qual o país estava passando, que envolve as exigências do mercado do trabalho, fatores demográficos, e as políticas de melhoria do ensino médio, que o fizeram prever uma explosão nas demandas por ensino superior. (BRASIL, 2001).

¹³ A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. (UNIREDE, 2019). <https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>

Diante da possibilidade de tal realidade, que envolve ainda desigualdades regionais e *deficit* educacional, a educação a distância é apresentada no documento como um auxílio eficaz. (BRASIL, 2001).

Dentre as prioridades do PNE identifica-se a necessidade de valorização dos profissionais educacionais com maior atenção à formação inicial e continuada dos professores. (BRASIL, 2001).

Considerando que os primeiros editais da política pública sistema UAB exigiam que pelo menos 50% das vagas fossem destinadas a professores da rede básica pública de ensino, percebe-se que tanto o Sistema UAB como o PNE estão alinhados à nova política de acumulação de capital, política neoliberal que vê na formação dos mesmos um ponto fundamental para educação, esta essencial para o desenvolvimento. (SOUSA, 2012). Ressalta-se que:

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento. A mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infraestruturas e ao crescimento do setor privado. Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Se o interesse estava voltado à nova política de acúmulo de capital, a operacionalização desta política pública exige organização e planejamento que levem em consideração as especificidades de cada local e região brasileira. A partir da descentralização do poder na constituição de 1988, os Estados e Municípios receberam além da autonomia, incumbências sobre a educação. Dentre elas, está o Sistema UAB o qual exige sinergia entre os órgãos de cada nível de governo para que os cursos sejam desenvolvidos adequadamente. (ORTH, OTTE; RIBEIRO, 2014).

Assim os governos e órgãos governamentais como secretarias e ministérios voltados à educação em nível Municipal, Estadual e Federal possuem funções e papéis específicos e fundamentais para a efetivação desta política pública, não só na sua implementação como também avaliação, pois além do acesso ao ensino superior são necessárias ações para garantir a qualidade do ensino oferecido.

Pensando na garantia da qualidade do ensino, e em resultados mais efetivos desta política pública, os documentos e legislações que regulamentam o Sistema UAB atribuíram incumbências a cada poder. Com base nestes documentos realizou-se o quadro 11, com a definição das funções de cada nível de governo.

QUADRO 11 – Definição das funções de cada nível de governo frente as demandas do sistema UAB

(continua)

GOVERNO	ÓRGÃO	FUNÇÕES
fe	MEC	<p>IMPLANTAÇÃO: A partir de 2005: Firmar Convênio com as Instituições Públicas de ensino superior (Decreto: 5.800 Art. 3°);</p> <p>Firmar convênios ou acordos de cooperação técnica com os entes federados com interesse de manter um polo do sistema UAB (Decreto: 5.800 Art. 4°);</p> <p>Desenvolver editais para promover a articulação entre os cursos e programa de educação superior a distância com os polos de apoio presencial (Decreto: 5.800 Art. 5°);</p> <p>FOMENTO: A partir de 2005: Responsabilidade do MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (Decreto: 5.800 Art. 6°);</p> <p>AVALIAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO: A partir de 2005: O MEC é responsável por coordenar todas as fazes da política pública incluindo a de avaliação. (Decreto: 5.800 Art. 7°);</p> <p>DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006: Art. 4o Ao Ministro de Estado da Educação, como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, compete, no que respeita às funções disciplinadas por este Decreto:</p> <p>I - homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior;</p> <p>II - homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP;</p> <p>III - homologar os pareceres da CONAES;</p> <p>IV - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovadas pelo CNE; e</p> <p>V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.</p>
FEDERAL	MEC CAPES	<p>A partir de 2009: Pela Portaria do MEC nº 318, de 02 de Abril de 2009, recebeu por uma transferência de responsabilidade a incumbência de operacionalizar o sistema UAB;</p>

QUADRO 11 – Definição das funções de cada nível de governo frente as demandas do sistema UAB
(conclusão)

GOVERNO	ÓRGÃO	FUNÇÕES
Federal	MEC SEED	<p>IMPLANTAÇÃO: Segundo o DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006 detêm as funções de:</p> <p>I - exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;</p> <p>II - exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;</p>
	MEC SEEDZ	<p>AVALIAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO: Segundo o DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. detêm as funções de::</p> <p>III – propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;</p> <p>IV – estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância;</p> <p>V – exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distancia no que se refere a sua área de atuação.</p>
ESTADUAL e MUNICIPAL		<p>IMPLANTAÇÃO: Propor via editais do Mec a abertura e credenciamento de polos de apoio presencial.</p> <p>Segundo o primeiro Edital do Mec para o credenciamento dos polos, os governos interessados deveriam apresentar meios adequados para o desenvolvimento das atividades do polo de apoio presencial como: Infraestrutura física e logística de funcionamento: Ex: laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos, recursos humanos que incluirá: tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do pólo), bem como Sustentabilidade financeira e orçamentária adequada para suprir as demandas dos cursos a serem desenvolvidos. (MEC, 2005)</p> <p>FOMENTO: Custear os meios mínimos necessários para aprovação da proposta de abertura e credenciamento do polo de apoio de presencial.</p>

Fonte: o autor.

Percebe-se, pelas informações do quadro 11, que o governo federal coordena e torna possível a operacionalização do sistema UAB, independente do órgão vinculado, seja a Secretaria de Educação a Distância a partir de 2005 ou a CAPES (Pertencente ao MEC) desde 2007 após a extinção da Seed.

Ainda no quadro 15, foram destacadas quatro funções do Governo Federal frente à política pública sistema UAB, sendo a Regulamentação, Fomento, Implantação e Avaliação.

As funções de regulamentação e Avaliação são importantes para garantir a qualidade do capital humano formado. Isto porque com a regulamentação são exigidos parâmetros burocráticos tanto das IES como dos polos de apoio presencial, os quais devem ser devidamente credenciados para executarem suas respectivas funções.

Na avaliação são estabelecidos parâmetros para a continuidade do funcionamento tanto dos cursos na modalidade a distância pelas IES, como dos polos de apoio presencial. Procedimentos que buscam evitar a precarização tanto do espaço de estudo como do desenvolvimento dos cursos, o que em termos de capital humano, são necessários para a sua qualidade.

Os parâmetros estabelecidos pelo governo federal para garantia da qualidade da formação a distância através desta política pública, também são direcionados aos alunos, bem como pode-se identificar no Decreto Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005, o qual dispõe que:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I – cumprimento das atividades programadas; e

II – realização de exames presenciais.

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

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

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL, 2005, p. 2-3).

Estas disposições demonstram a preocupação do MEC em garantir a qualidade de ensino, exigindo meios de avaliação comuns ao já consolidado ensino presencial. Outra medida, com o mesmo objetivo, traz em pauta a relação público privada, pois apenas IES públicas tiveram a possibilidade de participar dos editais. Em contrapartida ao PNE, que percebe a iniciativa privada como uma alternativa para

suportar a demanda por ensino superior, desde que se garanta a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2001).

A Implantação da política pública sistema UAB pelo Governo Federal, o coloca como um ator mediador entre outros dois atores, sendo estes a IES e o Governo do Estado ou do Município responsável pelo polo de apoio presencial. Pois além de credenciar a IES para a oferta de cursos a distância e de credenciar o polo de apoio presencial, também é incumbido de estabelecer o convênio entre a IES credenciada e o Governo do Estado ou do Município responsável pelo polo de apoio presencial interessado em receber os cursos.

Neste momento, o modo como se fará a relação entre estes atores é fundamental para que o convênio estabelecido não se limite a interesses pessoais ou políticos. Trazer o ensino superior público para dentro do município é, sem dúvida, importante, mas se o curso fornecido pela IES não for para suprir as necessidades do município, no final, o aluno que receber o capital humano em educação formal universitária não assumirá a função. Tendo feito o curso por ser a única opção, o que limita a relação deste capital com o desenvolvimento do município.

O estabelecimento de um parâmetro por parte do Governo Federal em sua Função de mediador na realização do convênio, em que seja obrigatória uma leitura das reais necessidades do município incluindo principalmente a procura pelo curso e a situação do mercado de trabalho, pode contribuir para que o capital humano em educação formal universitária no município seja usado e assim contribua efetivamente para o desenvolvimento.

A função de fomento, em termos de capital humano e desenvolvimento, é importante na lógica da distribuição de renda. Se este investimento em seres humanos possui custos e perdas, o Governo Federal ao atuar como investidor cumpre com seu dever de evitar que parcelas populacionais sejam excluídas do processo das principais atividades econômicas nos primeiros estágios de desenvolvimento. (Silva, Silva; Andreoli, 2011). Isto porque dá acesso ao ensino superior público, pessoas que não possuem condições de cursarem no ensino privado, e assim possam receber este capital humano em educação formal universitária.

Estas quatro funções denotam sobre a importância deste ator para o desenvolvimento da política pública sistema UAB, principalmente para garantir a

qualidade do capital humano fornecido, e levá-lo a parcelas populacionais de que de outro modo não conseguem ter acesso a este.

Se o Governo Federal atua na regulamentação, implantação, fomento, e avaliação a nível nacional, os governos Estadual e Federal atuam localmente ao proporcionar o espaço, recursos materiais e humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do polo de apoio presencial. (ORTH; OTTE e RIBEIRO, 2014).

Considerado “como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior”. (BRASIL, 2005. pág. 6). O polo de apoio presencial representa a possibilidade de conciliar os momentos presenciais de ensino nas regiões interioranas que apresentam pouco ou nenhum acesso ao ensino superior.

O governo federal fomenta à IES, suportando também os gastos referentes ao que seriam as mensalidades dos alunos em uma Instituição Privada de Ensino Superior. O governo do Estado ou do Município, responsável pelo polo de apoio presencial, custeia todo aparato humano e físico do polo, detendo também uma importante função de fomento, pois estes custos também seriam acrescidos à mensalidade do aluno.

Quanto a seu papel na fase de credenciamento, percebe-se a oportunidade de suprir necessidades reais do município, ao receber cursos que possuam uma procura grande, e que ao mesmo tempo sejam importantes para suprir o mercado de trabalho do município. Se o curso fornecido for de uma área que se quer tenha um mercado dentro do município e região ou que esteja saturado inclusive com mão de obra qualificada, os cursos não darão os resultados esperados para uma contribuição efetiva no aumento do capital humano em educação formal universitária para o desenvolvimento do município.

Se o polo for custeado e mantido pelo governo do Estado, se torna necessário que este mantenha relação com o governo do município em que o polo é sediado, para que se identifique a real demanda do município e região.

De modo geral, identifica-se que o governo Federal é quem realiza o investimento em educação formal, responsável ainda por garantir a qualidade deste

Capital Humano, em termos de avaliação dos cursos, dos alunos e supervisão dos polos de apoio presencial.

Os governos do estado e do município, por outro lado, são responsáveis por manter o espaço físico em que será dado o suporte aos alunos por meio da infraestrutura e do tutor presencial.

As IES compõem a outra parte do convênio, sendo que para o desenvolvimento dos seus cursos EaD conta com dois atores importantes: os tutores presencial e a distância.

2.3.2 O papel das instituições de ensino superior e dos tutores presencial e a distância

Assim como o Governo Estadual ou Municipal, a IES deve passar por um processo de Credenciamento antes de ofertar os cursos na modalidade a distância. Se o governo do Estado ou do Município deve cumprir uma série de requisitos para credenciar um espaço físico como polo de apoio presencial, a IES deve cumprir uma série de requisitos para ter o pedido deferido para ministrar cursos na modalidade EaD, sendo estes:

- I - Habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - Histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - Plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - Plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - Estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI - Projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII - Garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII - Apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX - Apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas cossignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância. (BRASIL, 2005, p. 5-6).

A solicitação de credenciamento deve ser acompanhada do projeto político pedagógico de, pelo menos, um curso a ser ofertado na modalidade EaD. (BRASIL, 2005). Uma vez credenciada para o desenvolvimento de cursos nesta modalidade

respeitando os termos supracitados, bem como aos demais termos presentes no decreto 5.622/052, a IES pública tem acesso a política pública Sistema UAB, sendo conveniada por meio do MEC. (BRASIL. Decreto nº 5.773, 2006).

Para a realização do passo seguinte, o MEC deve firmar o convênio entre a IES e o polo de apoio presencial, ambos credenciados para exercer suas funções e interessados em firmar o convênio. (BRASIL. Decreto nº 5.773, 2006).

Além de realizar o pedido de credenciamento cumprindo com os requisitos, e firmar convênio com o MEC para participar do Sistema UAB, a IES é incumbida da formação, seleção e gestão acadêmica dos tutores bem como da publicação e distribuição de materiais didáticos, pela oferta e desenvolvimento pedagógico dos cursos e prover os materiais a serem usados. (ORTH; OTTE e RIBEIRO, 2014).

Ao contrário do governo do Estado ou do Município responsável por todos os custos ligados ao polo de apoio presencial, a IES recebe auxílio da CAPES para sanar as despesas oriundas de suas funções. (ORTH; OTTE e RIBEIRO, 2014).

O papel deste ator em específico diz respeito a formação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento dos cursos e avaliação dos alunos. Sua atuação influi principalmente sobre a qualidade do curso.

Dentro da complexidade do processo de ensino e aprendizagem, com o atenuante de os cursos serem desenvolvidos a distância, profissionais qualificados tanto para montar o material fornecido nos cursos, como para dar o suporte aos alunos, são importantes. Contudo o processo de ensino e aprendizagem também envolve os alunos, em sua atuação que sofre influência do capital cultural que trazem consigo, influenciando na sua capacidade de aprendizagem. Deste modo a qualidade do capital humano em educação formal universitária não depende apenas da IES, mas ela possui um importante papel para tanto.

No caso da IES do presente objeto de pesquisa, a UEPG se credenciou junto ao MEC seis anos antes do início da política pública Sistema UAB para ministrar cursos na modalidade EaD. Tendo aderido ao Pró-letramento em 2004, e pouco tempo depois passou a sediar o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (Cefortec). (RODRIGUES, et al., 2015).

Um ano antes de iniciar as atividades dos cursos ministrados na modalidade EaD com convênio com o Sistema UAB, a UEPG aderiu a também política pública Pró-Licenciatura. (RODRIGUES, et al., 2015).

As políticas públicas, em que a UEPG participou antes e durante o seu convênio com o Sistema UAB, são voltadas a qualificação de professores ligados à educação básica de ensino o que justifica os primeiros cursos ministrados a distância pela UEPG conveniados ao Sistema UAB serem Licenciaturas, pois esta IES já tinha uma base estabelecida para ministrá-los com profissionais necessários já treinados e adaptados a suas funções diante das demandas específicas dos cursos realizados na modalidade EaD.

Estes profissionais, por sua vez, quando associados a suas ações e nível hierárquico diante da política pública sistema UAB são enquadrados como burocratas a nível de rua. Os burocratas a nível de rua ou profissionais de linha de frente são concebidos como “Os trabalhadores do serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no decurso dos seus trabalhos e que têm poder substancial na execução de seu trabalho”. (LIPSKY, 2019, p. 37).

Lipsky (2019) prevê que o burocrata mantenha contato direto com o beneficiário da política pública, mas no caso do tutor devido a distância este contato não é face a face nem presencialmente, no entanto, é constante e dotado de interação entre o aluno e o tutor dentro de um espaço não tateável, este conhecido pelas contribuições de Levy (1999) como Ciberespaço.

O tutor presencial por outro lado permanece no polo de apoio presencial mais próximo aos beneficiários atendidos por ele, e neste caso o contato é face a face e presencial.

As funções do tutor de modo geral lhe atribuem poder substancial para agir com “discricionariedade” (LIPSKY, 2019), conforme percebe-se na Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009¹⁴ que lhe conferem:

mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

¹⁴ 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, 2009. pág. 1).

manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2009, p. 11-12).

Estas funções levam o tutor dar o principal suporte no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e assim a forma como estes receberão o benefício da política pública do sistema UAB tende a sofrer influência da “discricionariedade” na ação do tutor. Neste sentido, é importante destacar que a “considerável discricionariedade para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções distribuídos por suas organizações” fazem do Burocrata a Nível de rua, produtores de política pública. (LIPSKY, 2019, p. 55).

Especificamente o tutor deve agir de acordo com as diretrizes supracitadas, mas com discricionariedade para responder antes ou depois as demandas dos alunos pelos quais é responsável, mas dentro do prazo de 24 horas.

Para tornar-se tutor do sistema UAB exige-se formação de nível superior, experiência de um ano de magistério no ensino básico ou superior ou estar vinculado à programa de pós-graduação ou ter pós-graduação (BRASIL, 2009). Neste sentido:

A dificuldade maior, porém, ocorre porque o professor-tutor não é o professor responsável pela disciplina e a interação dele com o aluno – realizada por meio de feedback tendo como suporte algumas orientações do professor (um gabarito, talvez) – limita consideravelmente o desenvolvimento dos alunos em todas as atividades, sobretudo em conhecimentos reflexivos, que exigem interpretação, diálogo, dialética. (HERNADES, 2017, p. 15).

Por outro lado, a concessão de bolsas passa por um crivo em diferentes níveis dos órgãos governamentais, sendo que cada um possui uma função. Estas funções encontram-se expostas no quadro 12.

QUADRO 12 – Relação dos órgãos ligados à concessão de bolsas aos tutores com suas respectivas funções

(continua)

AGENTES	FUNÇÕES
CAPES	<p>Instituir Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, designada por Portaria;</p> <p>colaborar, em conjunto com as secretarias do MEC e com os demais agentes integrantes do Sistema UAB, para a organização e divulgação do cadastro dos cursistas e beneficiários das bolsas (tutores, professores, pesquisadores, coordenadores de polos, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutores nas instituições públicas de ensino superior);</p> <p>instituir orientações às atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas;</p> <p>Definir, em conformidade com as diretrizes do Sistema UAB e as Leis nº. 11.273/2006 e nº.11.502/2007, os critérios a serem aplicados pelas IPES e pelos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na seleção dos bolsistas, de acordo com o Art. 6º desta Resolução;</p> <p>Fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;</p> <p>monitorar, analisar e registrar mensalmente os Relatórios de Ocorrências encaminhados pelas IPES, relativos à permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;</p> <p>Encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), sistema informatizado específico para pagamento das bolsas, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;</p> <p>Instituir, por Portaria do dirigente, o gestor responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações para pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao FNDE/MEC;</p> <p>Encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do SGB, as solicitações de alteração cadastral e a relação mensal de beneficiários das bolsas e seus respectivos pagamentos, autorizados por certificação digital;</p> <p>Solicitar oficialmente ao FNDE/MEC a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsas ou a substituição do beneficiário, quando for o caso;</p> <p>notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente;</p> <p>coordenar, acompanhar e monitorar a concessão de bolsas no âmbito do Sistema UAB, por meio de sistemas informatizados específicos e de instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e avaliação da consecução das metas físicas do Sistema; e</p> <p>Informar tempestivamente ao FNDE/MEC sobre quaisquer anormalidades que possam ocorrer no decorrer do cumprimento desta Resolução;</p>
FUNDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	<p>Elaborar, em comum acordo com a CAPES/MEC, atos normativos relativos à concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB;</p> <p>Providenciar a abertura, no Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista, da conta-benefício específica para cada um dos beneficiários cujos cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela CAPES/MEC por intermédio do SGB;</p> <p>.</p>

QUADRO 12 – Relação dos órgãos ligados à concessão de bolsas aos tutores com suas respectivas funções

(conclusão)

AGENTES	FUNÇÕES
FUNDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	<p>Efetivar o pagamento mensal das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, depois de atendidas, pela CAPES/MEC, as obrigações estabelecidas nesta Resolução;</p> <p>monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;</p> <p>Suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que motivem ou justifiquem a medida, inclusive por solicitação da CAPES/MEC;</p> <p>prestar informações à CAPES/MEC sempre que solicitadas;</p> <p>divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no endereço www.fnde.gov.br; e</p> <p>Notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente</p>
IPES	<p>Atendidas as exigências do art. 3º desta Resolução e de acordo com os critérios definidos pela CAPES/MEC, selecionar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores do Sistema UAB, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores de polo que receberão bolsas de estudo e pesquisa com base nas Leis no. 11.273/2006 e nº 11.502/2007 e nas normas desta Resolução;</p> <p>cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo;</p> <p>Indicar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que serão beneficiários de bolsas do Sistema UAB; cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores, pesquisadores, coordenadores e tutores;</p> <p>encaminhar à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, 30 (trinta) dias antes do início do semestre letivo, a relação dos professores, pesquisadores coordenadores e tutores que participarão dos estudos e pesquisas no âmbito do Sistema UAB;</p> <p>Encaminhar à Coordenação Geral de Supervisão e Fomento da Direção de Educação a Distância da CAPES/MEC (CGSF/DED/CAPES/MEC), até o primeiro dia útil do mês seguinte, Relatório de Ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;</p>
IPES	<p>Enviar à CGSF/DED/CAPES/MEC, por meio do SGB, as solicitações mensais de pagamento de bolsas para os professores, pesquisadores e tutores, bem como para os coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas;</p> <p>manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a frequência dos professores pesquisadores e tutores das IPES, para verificação periódica do Ministério da Educação;</p> <p>Indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas;</p> <p>realizar o processo de supervisão e monitoramento das atividades dos bolsistas descritas no Manual de Atividades dos Bolsistas, utilizando-o como referência para a realização da autorização e/ou suspensão do pagamento de bolsas por meio do SGB; e</p> <p>Encaminhar as Fichas de Cadastro de Bolsista, mediante ofício do dirigente da instituição à CGSF/DED/CAPES/MEC;</p>
ESTADOS MUNICÍPIOS	<p>Indicar, para a função de coordenador de polo, professores da rede pública de ensino que atendam aos requisitos da Lei no. 11.273/2006;</p>

Fonte: BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 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...** 2009. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br>> Acesso em 20 out 2019.

Nota: Organizado pelo autor.

Considerando as funções expostas no quadro 12 bem como as demais funções de cada nível de governo, das IES, e dos tutores presenciais e a distância é possível aproximá-las das discussões sobre o capital humano dentro do contexto de uma política pública educacional federal, mas com enfoque em um único caso, o da UEPG.

Na perspectiva do Capital Humano, a Política Pública Sistema UAB é um Investimento realizado pelo Estado no formato de Educação Formal, que na perspectiva das ações do governo presentes nas determinações dos decretos e resoluções e PNE, é direcionada a qualificar a educação básica de ensino de municípios que possuem pouco ou nenhum acesso ao ensino superior. Portanto é um investimento em qualidade de Capital Humano na educação básica destes municípios.

A IES fornece os subsídios necessários e fundamentais para a qualidade do benefício desta política pública, que em termos de Capital Humano se refere à qualidade da Educação Formal. Portanto seu papel na relação entre a EaD e o desenvolvimento consta em prover a Educação Formal, tendo influência em sua qualidade.

O professor responsável pelo curso não atua diretamente com o beneficiário da política pública, mas elabora o material didático, e deste modo tem papel construtor da Educação Formal ofertada, tendo influência direta em sua qualidade.

Enquanto burocrata a nível de rua o tutor é quem vai mediar como o benefício, ou melhor, a educação formal chegará e será captada pelo aluno, com influência na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e assim na educação formal.

Enfim, esta categoria de atores está envolvida diretamente com a oferta e a qualidade da educação formal, enquanto que a próxima categoria descrita no tópico 2.3.3 esclarece o papel dos egressos neste contexto.

2.3.3 Os egressos que receberam o capital humano

Para entender o papel do egresso no contexto do presente objeto de pesquisa é importante considerar duas fases pelas quais ele deve passar, pois em um primeiro momento se encontra na condição de aluno, para que apenas após a sua formação passe para segunda fase desta vez na condição de egresso.

Enquanto aluno, este deve cumprir com as exigências atribuídas pelo curso para que tenha seu diploma retirado ao final do período letivo. Como os cursos

ofertados pelo convênio entre a UEPG e os polos de apoio presenciais são todos ofertados na modalidade EaD, há ainda algumas singularidades que devem ser destacadas sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

A literatura apresenta algumas discussões importantes neste sentido, em que além de analisar o papel ideal do aluno, aborda o papel de atores como a IES, o Professor e o Tutor bem como de metodologias e de abordagens para que se aproveite as possibilidades geradas pela atual Educação a Distância e tecnologias da comunicação e informação, para construção de um ambiente mais propício para que o professor e o aluno efetivem seus papéis de protagonistas.

Muito se discute sobre o como deve ser o papel do professor e do aluno no contexto da modalidade EaD, muitas vezes com comparações sobre o ensino tradicional. Neste sentido os autores Tarouco, Moro e Estabel (2003), elaboraram um quadro com a distinção entre dois perfis de alunos:

QUADRO 13 – Paralelo entre o aluno tradicional e o aluno aprendiz

Aluno Tradicional	Aluno Aprendiz
- Recebem passivamente as informações do professor a partir do livro-texto	- Explora possibilidades
- Procura a “resposta certa”, segundo o método ensinado pelo professor.	- Inventar soluções alternativas
- Participação individual, sem estabelecer relação de trocas entre os colegas e o professor.	- Colabora e coopera com o professor e com os colegas
- Apresenta respostas prontas e memorizadas (“decoreba”)	- Revisa seus pensamentos e apresenta melhor solução encontrada
- Lê e responde a ficha de leitura cobrada pelo professor.	- Lê, critica, recria e reelabora textos
- Avaliação: decora regras e/ou fórmulas - Prepara-se somente para memorizar informações - Repete o que o professor diz.	- Avaliação: busca novas respostas - Procura reconstruir o que aprendeu - Reconhece suas dificuldades e/ou falhas e procura superá-las; - Interage com o professor, às vezes superando-o.

Fonte: TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. O Professor e os Alunos como Protagonistas na Educação Aberta e a Distância Mediada por Computador. Curitiba: **Educar**, n. 21, p. 29-44. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 09 de Nov. 2019.

Para eles o sucesso da EaD se encontra na ação do aluno, na sua responsabilidade e envolvimento no processo de aprendizagem, ao deixar a postura passiva comum do aluno tradicional, ao assumir o papel de protagonista. No entanto é necessária a construção de um ambiente propício para isso, assim como a conscientização do professor e de seu novo papel. Neste contexto:

O papel desse “novo professor” é compreender que o conhecimento não é padronizado e estático e que seus alunos deverão ser preparados com discernimento e independência diante de um mundo que muda velozmente. O professor deve procurar descobrir o seu lugar de verdadeiro educador. Deve estar constantemente atualizado em função da velocidade das mudanças e de novos paradigmas, pois o que é novo hoje amanhã poderá estar superado. (TAROUCO, MORO ESTABEL, 2003, p. 9).

Na mesma linha de pensamento, Moran (2013) afirma que o aluno deve ser estimulado a deixar de ser apenas um executor de tarefas, para isso ele precisa ser instigado a investigar e ir além do senso comum, e usar todo o potencial que as redes tecnológicas possibilitam.

É necessário que se construa um ambiente propício para tanto, o que não se tem visto nos cursos ofertados na modalidade EaD nas IES brasileiras, isto porque:

As instituições de EAD mantêm uma concepção pedagógica predominantemente tradicional, em que o professor-autor é o responsável pelo conteúdo do curso e por torná-lo acessível e próximo do aluno. O papel do aluno continua sendo, como no ensino presencial, um papel secundário, o de ler (ou escutar), compreender e realizar algumas atividades pedidas. Enquanto isso, as pessoas hoje aprendem formal e informalmente, presencial e virtualmente, na sala de aula e em qualquer outro lugar, em horários determinados e a qualquer hora, de forma isolada e compartilhada, ouvindo, lendo e interagindo de verdade. (MORAN, 2013, p. 6).

Realmente, assim como diz Hernandez (2017) o surgimento da educação online permitiu que a interação passa-se a existir na modalidade EaD, tanto de maneira síncrona como assíncrona, com ferramentas e ambientes propícios como chats, fóruns, ambientes virtuais de aprendizagem dentre outros, mas é preciso que estes recursos sejam mais utilizados e com maior intensidade ao aproveitar toda a sua potencialidade, somente assim o processo de ensino e aprendizagem avançará com protagonismo do professor e do aluno.

Entender o papel do aluno na EaD é importante pois terá influência na qualidade da educação formal, e no modo como ele assimilara o capital humano que recebeu. O processo de ensino e aprendizagem tem, pelo menos, dois protagonistas, sendo o professor e o aluno. Se a qualidade docente interfere em parte na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a outra parte vem do aluno, de sua ação tradicional ou de aprendiz, mas também de outros fatores dos quais ele carrega consigo, como seu capital cultural o qual sofre influência dos seus aspectos socioeconômicos.

A fazer seguinte a conclusão do curso pelo aluno, o coloca na condição de egresso, momento em que deve buscar a inserção no mercado de trabalho. Ao considerar que metade das vagas ofertadas pelo convênio entre a UEPG e os polos de apoio presenciais foram direcionadas a professores da rede básica pública de ensino, é preciso considerar dois grupos de egressos.

O primeiro é oriundo da cota universal do processo seletivo de 2008 e não atuava antes da formação na área do curso que realizou. O segundo grupo é formado pelos egressos que já atuavam como professores na rede básica pública de ensino, mas não tinham formação específica ou buscaram por formação continuada, a fim de buscar por melhores cargos dentro da área educacional que lhes proporcionassem melhor renda, como por exemplo: a direção de escolas, ou algum cargo na secretaria de educação do município.

Estes pontos devem ser destacados, pois parte dos egressos já estavam inseridos no mercado de trabalho, o que faz da formação que receberam objeto de análise quanto a possíveis contribuições na sua atuação profissional e em melhores cargos e rendimentos. Quanto ao outro grupo, antes de analisar a contribuição do curso na sua atuação profissional, é preciso pensar na inserção no mercado de trabalho.

2.4 Considerações Sobre O Capítulo

O Capítulo 2 aqui apresentado, teve como objetivo: Caracterizar o processo de inserção da UEPG no sistema UAB, categorizando as regiões dos municípios sedes que foram pioneiros e são mais representativos para suas regiões, delimitando assim os espaços em que será analisado o acúmulo e qualidade de capital humano e sua relação com o desenvolvimento regional.

Para tanto foi necessário a exploração de referenciais teóricos e de documentos envolvendo cada temática necessária para dar conta do objetivo proposto.

Através do mesmo, identificou-se que a educação formal a distância, pode ser considerada no contexto discutido como capital humano em educação formal universitária, levada a regiões interioranas por convênios estabelecidos pelo MEC entre as IES e os polos de apoio presenciais, com sedes em municípios de diferentes localidades do Brasil.

Verificou-se que a UEPG é uma destas IES, e que em 2008 forneceu os primeiros cursos na modalidade a distância por meio do sistema UAB com convênio em 28 polos de apoio presenciais UAB em 28 municípios sedes diferentes, localizados no Paraná e em Santa Catarina.

Delimitou-se três destes 28 municípios por estes – Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba – serem representativos para suas regiões conforme consta nas divisões geográficas realizadas pelo IBGE, e por apresentarem juntos egressos de cursos que não foram ofertados por outras IES públicas em seus respectivos municípios.

Para que a política pública sistema UAB seja colocada em prática, e alcance seu objetivo de interiorizar a oferta de ensino superior no Brasil, há diferentes níveis de atores, dentre eles os governos Municipal, Estadual e Federal; as IES e os tutores presenciais e a distância; e os alunos e consequentemente egressos de cada curso desenvolvido a distância.

Enquanto o governo federal tem função mais ampla de gestão da política pública sistema UAB, os governos estaduais e municipais ficam a cargo da administração da infraestrutura dos polos de apoio presenciais.

As IES por outro lado, assim como os tutores presencial e a distância são responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, as IES ao fornecer o material e formação necessária para os professores e tutores, enquanto os tutores devem dar suporte aos alunos.

Os alunos por sua vez, devem assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem para garantir maior qualidade no aprendizado, sendo que uma vez que se tornam egressos devem utilizar o capital humano adquirido em educação formal, e quando estes passam atuar na educação básica ou mesmo aqueles que já atuavam mas não possuíam formação específica para lecionarem em suas disciplinas recebem este capital humano em educação formal universitária, melhoram as condições de formação de capital humano ex post em seus respectivos municípios.

No capítulo 3 encontram-se expostos os resultados e as discussões sobre a qualidade e o acúmulo de capital humano nos três municípios delimitados no período entre 2008 e 2018, bem como a relação entre os indicadores ENADE, IDEB, e o nível de escolaridade destes três municípios.

CAPÍTULO 3 – A PROMOÇÃO DE CAPITAL HUMANO EM EDUCAÇÃO FORMAL UNIVERSITÁRIA NOS MUNICÍPIOS DE APUCARANA, IBAITI E TELÊMACO BORBA

“O Estado é o principal agente nos primeiros estágios de desenvolvimento”, e o seu papel centra-se em corrigir falhas do mercado, resultantes em brechas que afastam parcelas populacionais das atividades econômicas. (SILVA; SILVA e ANDREOLI, 2011, p. 139).

Conforme a constituição de 1988, também faz parte das funções do Estado fornecer infraestrutura mínima para população. O mesmo deve assumir ativamente seu papel na promoção do desenvolvimento de modo a organizar e gerir políticas públicas efetivas, as quais devem ser decididas perante um eixo consistente de informações. (SILVA; SILVA e ANDREOLI, 2011).

Em que, tais funções relacionam-se com o presente objeto de estudo? Em tudo. O capital humano é um investimento em pessoas que exige que alguém arque com os custos e as perdas. Principalmente para que este alcance as pessoas com menos condições financeiras, é necessária uma ação consciente e precisa do Estado.

Para que se promova o desenvolvimento sem acirrar desigualdades na distribuição de renda, quando afastado parcelas populacionais das atividades econômicas, os primeiros estágios do desenvolvimento são fundamentais e devem ser pensados com atenção.

Segundo Nakabashi (2005), levar tecnologia de ponta para um país que não possui capital humano de qualidade, tende a influir menos sobre o seu desenvolvimento do que se o mesmo tivesse.

Ao retomar o referencial delimitado no primeiro capítulo da presente dissertação, observa-se em Shultz (1962), Mincer (1962) e Becker (1962), que existem diferentes tipos de capital humano. O voltado a educação formal quando for de qualidade tem maior potencial de ação na busca, uso e produção de tecnologia, que por sua vez tem maior potencial de ação na promoção do desenvolvimento a nível regional. (NAKABASHI, 2005).

Deve-se considerar que antes de levar o ensino superior de qualidade para aonde não existe capital humano, é preciso identificar a realidade da educação básica da região, pois se a mesma for de baixa qualidade, ou limitada a poucos indivíduos, quem terá acesso a este ensino superior? Quais serão as condições de permanência

no ensino superior, se os conhecimentos básicos necessários para avançar para este nível de escolaridade, foram transmitidos através de uma educação básica de baixa qualidade?

Algumas das respostas para estas questões já foram respondidas por Rota Júnior e Ide (2016) na pesquisa documental que realizaram sobre o norte de Minas Gerais. Na mesma, os autores identificaram ser necessário levar educação básica de qualidade, para depois fornecer cursos no ensino superior voltado a melhora do ramo produtivo da região, de modo a atingir um novo patamar de desenvolvimento com contribuição mais efetiva da população.

Isto significa, que os primeiros cursos foram voltados a melhora da educação básica de ensino, sendo para formação de professores, para depois ofertar cursos mais específicos do ramo produtivo da região, que no caso do norte de minas gerais, era voltado na década de 80 para a produção agrícola.

Este processo deve ser pensado com atenção antes de se ofertar cursos de ensino superior a distância para regiões interioranas, o que faz parte do objetivo da política pública sistema UAB.

A política pública Sistema UAB em seus primeiros editais – por mais que o enfoque tenha se voltado ao aumento do acesso ao ensino superior – direcionou metade das vagas a melhora da formação dos professores da rede básica pública de ensino. Movimento essencial diante do que foi exposto com base em Shultz (1962), sobre o potencial do capital humano na distribuição de renda e na lógica dos primeiros estágios de desenvolvimento.

Esta política pública também é importante quando considerado que a busca pela melhora da qualidade de ensino se voltou a rede básica pública de ensino. Considerando que:

As condições de funcionamento atingem desigualmente as camadas sociais, penalizando mais aquelas escolas que recebem os alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas, o que contribui para aumentar a desigual oportunidade que a escola já oferece. Além disso, nessas escolas se inserem os professores iniciantes, que estão ainda em processo de aprendizagem profissional. (TANCREDI, 1988, p. 74).

Diante deste contexto, o presente capítulo tem como objetivo: identificar o acúmulo e qualidade do capital humano promovido pelos convênios entre a UEPG e os polos UAB de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, em seus respectivos municípios.

Alguns movimentos são necessários em um primeiro momento, pois permitem entender a importância da formação deste capital humano. É preciso entender se o capital humano gerado pela UEPG é de qualidade, e para isso o tópico 3.2.1 contém dados e discussões sobre os resultados dos cursos EAD da UEPG no ENADE, bem como do nível de titulação de seu corpo docente.

Depois, é preciso discutir sobre a relação entre o acúmulo de capital humano nestes municípios com o desenvolvimento. A principal hipótese levantada nos capítulos anteriores, denota sobre a melhora nas condições para a formação de capital humano ex post de qualidade.

Como esta formação de capital humano ex post, acontece diante do aumento do nível de escolaridade, ou pelo aumento de professores com maior nível de escolaridade na educação básica, o nível de escolaridade dos trabalhadores da educação destes três municípios precisa ser discutido. O IDEB enquanto a principal política pública de avaliação da qualidade da educação básica, também foi trabalhado.

Não se nega a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, enquanto principal elemento da educação, e que outros fatores como os aspectos socioeconômicos, interferem substancialmente no desempenho dos alunos da educação básica no IDEB. Mas, para a presente pesquisa, delimitou-se como foco a melhora da formação dos professores e sua relação com estes índices.

Após as discussões e apresentação de dados, sobre a relação entre o IDEB, o ENADE, o Nível de Escolaridade com a formação de capital humano ex post, encontram-se os dados sobre os egressos dos cursos da UEPG, e deste modo a contribuição da instituição na formação de capital humano nestes municípios.

3.1 Resultados E Discussões

3.1.1 A qualidade do capital em educação formal universitária formado pela UEPG na modalidade EaD

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é um dos principais instrumentos para a avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro, ao avaliar o desempenho dos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, com relação aos conteúdos programáticos presentes nas diretrizes curriculares dos cursos, “o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao

aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial”. (INEP, 2019, p. 1).

A prova é realizada a partir de um conjunto de atividades e processos, dos quais torna-se possível extrair indicadores e conceitos utilizados para embasar a regulação de cursos e instituição. (FRANCISCO et al, 2019).

No início as provas do ENADE, eram destinadas tanto aos alunos ingressantes como aos concluintes do curso, de modo que a média final é obtida:

[...] pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes em conhecimentos específicos, da nota padronizada dos/as ingressantes em conhecimentos específicos e da nota padronizada na parte de formação geral (concluintes e ingressantes). Somando-se a estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Dessa forma, o que se referente ao conhecimento específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto que o geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor possível, na área. (BLEICHVEL, 2017, p. 325).

Assim como as demais avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE é considerado um instrumento essencialmente quantitativo por tratar estatisticamente os dados, com o objetivo de apresentar as realidades das instituições brasileiras (FELDMANN; SOUZA, 2016).

No entanto, devido as suas características, modo de aplicação, público avaliado e o modo como são tratados os resultados, surgem alguns problemas como a formação de um cenário propício a competição entre as instituições (FELDMAN; SOUZA, 2016) e maior influência do capital cultural e perfil socioeconômico dos alunos nos resultados, do que propriamente o efeito escola (BERTOLIN, 2018).

Um instrumento que avalia a qualidade da educação, deveria servir para fim formativo de modo a contribuir para melhora no processo de ensino e aprendizagem, contudo, quando se avalia quantitativamente instituições públicas e principalmente privadas com resultados divulgados no formato de conceitos de 1 a 5, estes dados podem servir para fins de marketing e de competição, e deixar de lado o que deveria ser fundamental, a melhora da formação do cidadão profissional. (FELDMANN; SOUZA, 2016).

O outro ponto levantado, coloca em questão a confiabilidade deste instrumento, sendo que Bertolin (2018) ao efetivar uma meta-análise sobre o mesmo, chegou a conclusão que este possui limitações.

Mesmo com a aplicação do questionário socioeconômico aos alunos a fim de contextualização dos resultados, o ENADE trata-se de um instrumento quantitativo que busca mensurar a qualidade de um fenômeno complexo do qual trata-se a educação, sendo o processo de ensino e aprendizado influenciado tanto por fatores ligados direta ou indiretamente aos seus protagonistas, professor e alunos, bem como por fatores como a infraestrutura e de outros atores presentes no âmbito das instituições.

A especificidade da realidade do processo de ensino e aprendizagem de cada instituição de ensino, torna difícil a construção de um instrumento que de conta, da avaliação com garantias de sua qualidade de maneira padronizada a nível nacional. Mas, estas limitações não fazem do ENADE um instrumento que não deve ser utilizado, pelo contrário, pois este permite mapear indícios de possíveis problemas ou fragilidades na educação em diferentes locais no Brasil, um primeiro passo de significativa importância.

Isto é, o ENADE permite promover um diagnóstico amplo e inicial, análogo ao desenvolvido na área médica em uma consulta de rotina, em que uma vez identificado um possível problema, são realizados exames mais especializados, para só então se desenvolver um diagnóstico conclusivo. Na educação, os resultados do ENADE devem ser seguidos de avaliações mais profundas e especializadas que deem conta da realidade do processo de ensino e aprendizagem de cada instituição, para só então gerar um prognóstico que embasará o desenvolvimento de políticas educacionais, ou mesmo de mudanças no processo de ensino e aprendizagem em cada IES.

A complementaridade entre um instrumento quantitativo com uma avaliação qualitativa, encontra resguardo em pesquisas como a de Spink (2013), que discute a seu potencial na área das ciências sociais, e que reforçam a sua importância.

Na presente pesquisa, a análise, contextualização e complementaridade dos resultados do ENADE, dos cursos desenvolvidos na modalidade EaD pela UEPG, com outros dados que reforçam a constatação da qualidade do ensino fornecido, serão utilizados conjuntamente, para então discutir os resultados com aproximações ao capital humano de qualidade em educação formal.

A Tabela 1 aborda a relação dos cursos da modalidade EaD da UEPG com os seus resultados no ENADE, considerando as avaliações que aconteceram entre 2008 e 2018.

TABELA 1 – Resultados dos conceitos do ENADE de cursos da UEPG realizados na modalidade EAD entre 2008-2018

CURSOS EaD	2011	2013	2014	2017
Licenciatura em Educação Física	-	-	3	-
Licenciatura em Geografia	-	4	3	-
Licenciatura em História	3	-	4	4
Licenciatura em Pedagogia	-	-	4	4
Licenciatura em Letras Português Espanhol	4	-	3	3
Licenciatura em Matemática	-	-	2	3

Fonte: E-MEC. Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-mec. 2020. Disponível em < <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> > Acesso em 12 Jan. 2020.

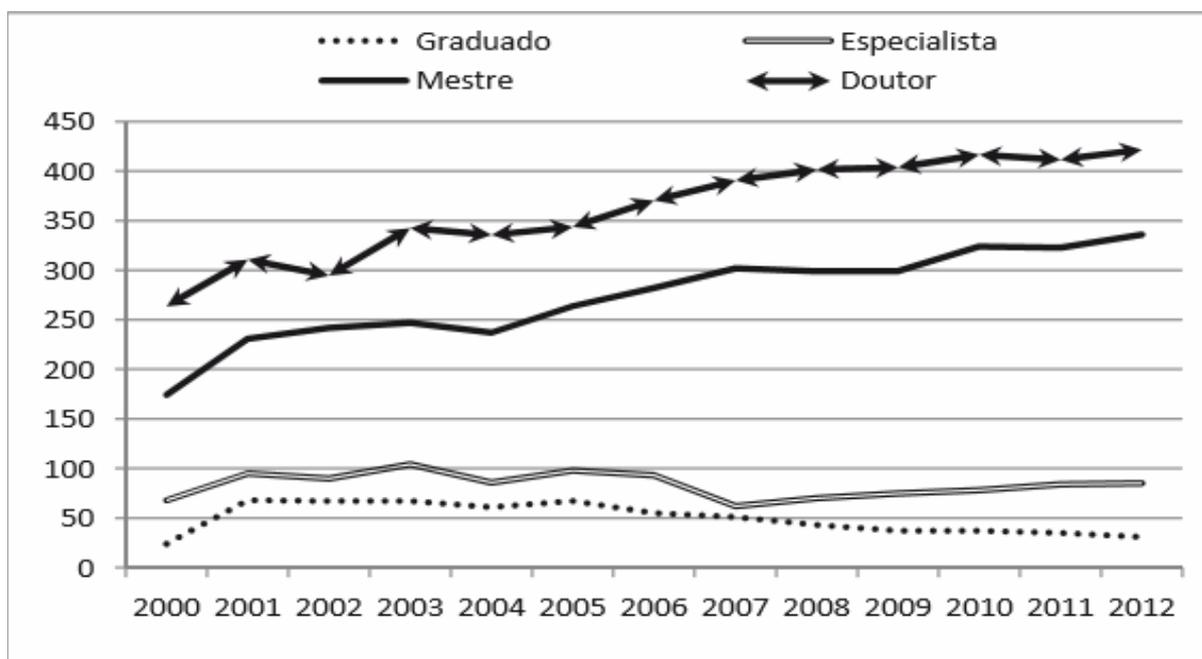
Nota: Organizado pelo autor.

Com os dados categorizados na tabela 1, percebe-se que apenas em um ano um dos cursos apresentou conceito do ENADE abaixo de 3, sendo o de Licenciatura em Matemática. Do outro lado, destaca-se o curso de Pedagogia que apresentou linearidade no conceito 4, em todas as avaliações. É importante ressaltar que o curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentou o maior número de egressos (69) em 2012, que residem nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba.

Por parte da avaliação do ENADE, percebe-se um indício da qualidade da educação fornecida pela UEPG, nos cursos apresentados na Tabela 1, considerando que em 5 dos 6 cursos, os alunos tiveram desempenho necessário para obter conceito entre 3 e 4 no ENADE. Mas como visto nas discussões anteriores, os resultados do ENADE não permitem presumir com garantia a qualidade destes cursos, apesar de ser um importante indício.

Nessa perspectiva, os números referentes a titulação do corpo docente da UEPG contribuem, pois fortalecem os resultados apresentados pelos cursos no ENADE, como identifica-se no gráfico desenvolvido por Raiher (2017) com dados da UEPG:

GRÁFICO 3 – Número de docentes por titulação – UEPG – 2000 a 2012



Fonte: RAIHER, A. P. As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 7,53 Mb.; e-book. Disponível em: <HTTP://www.uepg.br/editora> Acesso 31 maio 2019.

Enquanto as linhas que representam a titulação de mestre e doutor aumentaram significativamente entre os anos 2000 e 2012, percebe-se um crescimento menor no número de docentes da UEPG com apenas graduação, o que demonstra a procura destes profissionais por maior qualificação, bem como da exigência da instituição para compor seu corpo docente, sendo que este: “elevou-se de 264 doutores em 2000 para 422 em 2012; no caso de mestre, aumentou-se de 174 para 336; quanto aos que tinham especialização, passou de 68 para 85; e de 24 para 31 os que tinham somente a graduação (Gráfico 7)”. (RAIHER, 2017, p. 172).

Bertolin (2018) alertou em sua pesquisa, para influência do capital cultural adquirido pelos alunos antes de entrarem na instituição no seu desempenho no ENADE, no entanto, estes compõem uma parte do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, na outra estão os docentes em que seu capital cultural também influencia neste processo.

Os dados apresentados acima permitem inferir que o processo de ensino e aprendizagem da instituição é de qualidade, não somente devido ao capital cultural e a aspectos socioeconômicos dos alunos, mas também pelo compromisso da instituição em promover os fatores necessários para sua qualidade, como a

composição de um corpo docente com maior nível de titulação, apresentando um crescimento no número de mestres e doutores.

Mais do que garantir a qualidade da educação, a UEPG também contribui para a formação de capital humano – assim como visto no capítulo 1 na apresentação dos resultados encontrados por Raiher (2017) – este de qualidade considerando que o processo de sua formação, passa pelo ensino e aprendizagem, com um corpo docente com maior nível de formação e resultados significativos dos alunos no ENADE.

O primeiro vestibular EaD da UEPG através do Sistema UAB, ofertou apenas cursos de Licenciatura “Portanto, são cursos que, no geral, formam professores e estes vêm a contribuir para a formação de capital humano ex post, tendendo a melhorar a qualidade e a disponibilidade de profissionais na região”. (RAIHER, 2017, p. 171).

Ademais, a política pública Sistema UAB em seus primeiros editais, exigiu que 50% das vagas deveriam ser destinadas a professores da rede básica pública de ensino, o que significa que a formação de capital humano ex post, se passa no âmbito da educação pública permitindo que indivíduos com menos condições financeiras recebam este capital, o que é importante em termos de igualdade na distribuição de renda.

A formação básica de melhor qualidade, permite que estes indivíduos tenham melhores condições para o acesso e permanência no ensino superior, principalmente quando a IES da continuidade com o convênio com os polos de apoio presencial pelo sistema UAB, e fornece acesso ao ensino superior público, isto é, permite que os indivíduos com menos condições financeiras, tenham melhores condições em termos de instrução para buscar e receber maiores níveis de capital humano por meio da educação formal universitária.

Além do corpo docente da UEPG ter aumentado significativamente o seu nível de escolaridade e seus cursos na modalidade EAD apresentarem conceitos na média e acima da média no ENADE, o histórico desta modalidade na instituição destacado no capítulo II, comprova o seu compromisso em garantir a qualidade de ensino, tendo 20 anos de credenciamento junto ao MEC para oferta de cursos nesta modalidade, contar hoje com a oferta de cursos em 52 polos de apoio presencial, inclusive fora do Estado do Paraná, tendo participado de políticas públicas como o Pró-letramento, Pró-Licenciatura, ParFor, contar com 18 anos de NUTEAD, tendo logo após o

credenciamento junto ao MEC para a oferta de cursos a distância, implantado um programa de capacitação de recursos humanos em EaD.

Deste modo, identifica-se que o capital humano em educação formal universitária formado pela UEPG é de qualidade. O que é importante para ampliar a sua efetividade no processo de desenvolvimento da região que recebe este capital. Como o mesmo foi direcionado a rede básica de ensino, através da formação de professores, além de identificar se o capital humano atuando no setor ensino aumentou nos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, é necessário verificar se a qualidade da educação básica também aumentou.

Por isso, o tópico 3.2.2, é composto pela apresentação e discussão dos resultados referentes ao IDEB de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba bem como o nível de escolaridade dos profissionais do setor ensino no mesmo período.

3.1.2 O IDEB dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba e o nível de escolaridade dos profissionais do ensino com vínculo ativo

Massificar o acesso à educação, sem, no entanto, garantir a sua excelência de forma a impactar efetivamente na vida dos indivíduos (TOSTA; NEY, 2016), pode ser um problema na educação básica brasileira, que deve ser solucionado tendo como base a avaliação da qualidade desta educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é neste sentido, o principal indicador avaliativo da qualidade da educação básica brasileira em nível nacional. Foi criado em 2007 pelo INEP, com a junção dos conceitos referentes as médias de desempenho nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as unidades da federação ou da Prova Brasil para os municípios, com o fluxo escolar. (INEP, 2019).

A cada dois anos são aplicados testes e questionários pelo SAEB e provas pelo Prova Brasil aos alunos da rede básica de ensino, período equivalente ao usado para a divulgação do IDEB. (INEP, 2019).

O IDEB tornou-se a forma privilegiada e mais frequentemente utilizada para se avaliar a qualidade da educação básica (SOARES; XAVIER, 2013), enquanto uma importante ferramenta para o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam a sua excelência. No entanto, a literatura apresenta uma série de questionamentos quanto ao seu real potencial para o que foi proposto. Soares e Xavier

(2013) se destacam por apresentarem sinteticamente tal literatura, e principalmente por proporem soluções, sem deixar de expor os pontos positivos deste indicador.

Um dos principais pontos frágeis elencados, diz respeito a proporção mínima obrigatória para a realização das provas do Prova Brasil e do SAEB, pois ao exigir a participação de 50% dos alunos, as escolas dentro da lei podem fazer com que apenas os alunos com melhor desempenho escolar respondam as provas, o que permite uma superestimação dos resultados do IDEB, e assim mascarar possíveis problemas na educação. (SOARES; XAVIER, 2013).

Outro ponto importante, é direcionado ao nível socioeconômico dos alunos e de seus familiares, que em certa medida são indicados pelo IDEB, pois uma “Uma grande e sólida literatura mostra que o desempenho dos alunos está muito associado ao seu nível socioeconômico”. (SOARES; XAVIER, 2013, p. 917).

A partir desta constatação, encontra-se uma das possíveis soluções para que o IDEB seja mais fidedigno, para avaliar a qualidade da educação básica. Pois, este indicador é essencialmente quantitativo, e seu diagnóstico aponta apenas em que regiões ou locais a qualidade da educação básica tende a estar mais baixa. (SOARES; XAVIER, 2013).

Para a realização de prognósticos, é preciso saber em que contexto que envolve o processo de ensino e aprendizagem está o problema, pois uma análise geral não é o suficiente.

Isto significa que o IDEB deve ser seguido de uma contextualização socioeconômica das regiões que as escolas estão inseridas (SOARES; XAVIER, 2013), das dificuldades pelas quais passam os professores, seja por questões de salário ou de condições de trabalho, como o comportamento dos alunos, falta de apoio pedagógico, baixa qualidade de infraestrutura, ou de formação específica para atuar em determinadas disciplinas, dentre outros problemas possíveis que podem envolver outros atores da comunidade escolar, presentes direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O diálogo com os professores, a participação mais efetiva dos governos municipais e estaduais, bem como com parcerias com as IES enquanto principal fonte de pesquisa científica, são alguns dos caminhos necessários para uma avaliação mais profunda que dê conta da real complexidade que envolve a educação básica brasileira.

Se o IDEB não é perfeito, justamente por necessitar de procedimentos complementares, por outro lado ele continua sendo o principal indicador da qualidade da educação básica brasileira, de modo que será usado nesta pesquisa para indicar a qualidade da educação básica dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba.

Pretende-se contextualizar os resultados do IDEB, com o possível aumento do acúmulo do Capital Humano de qualidade, nos professores que atuam na rede básica pública de ensino destes municípios, ao analisar posteriormente o nível de escolaridade destes profissionais na base de dados da RAIS.

Entender esta possível relação é importante, pois proporciona a identificação de elementos necessários para discussão da formação de capital humano ex post.

O IDEB do Paraná está apresentado na tabela 2, por permitir identificar se a qualidade da educação básica dos Municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba acompanhou os níveis de qualidade a nível Estadual, bem como da projeção estipulada.

TABELA 2 – IDEB da rede básica pública de ensino do Paraná (2008-2018)

ANOS NÍVEIS	FUNDAMENTAL	
	PROJEÇÃO	REAL
2018	--	--
2017	6	6,3
2016	--	--
2015	5,8	6,1
2014	--	--
2013	5,5	5,8
2012	--	--
2011	5,2	5,4
2010	--	--
2009	4,8	5,3
2008	–	–

Fonte: IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 09 junho 2019.

Com a análise dos dados presentes na tabela 2, encontra-se um crescimento acima da projeção para o IDEB do ensino fundamental do estado do Paraná, ao subir 1 ponto entre 2009 e 2017. Para contextualizá-los com o IDEB de cada município se faz necessário uma análise individualizada de Apucarana, Ibaiti e de Telêmaco Borba,

tanto sobre os dados do IDEB quanto ao nível de escolaridade de seus respectivos trabalhadores.

O primeiro Município a ser analisado e comparado com estes dados, é Apucarana, presente no tópico 3.1.3.

3.1.3 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Apucarana no período 2008-2018

Atualmente com 67 escolas de ensino fundamental, 962 docentes e 15.145 matrículas de alunos nestes estabelecimentos, o município de Apucarana é o maior em termos populacionais entre os três municípios estudados com 133.726 habitantes, o que justifica o número mais elevado de escolas, docentes e matrículas de alunos no ensino fundamental (IBGE. 2019).

O seu desempenho no IDEB no período entre 2008 e 2018, foi usado para a elaboração da tabela 3, sendo que os resultados do ensino médio estão apenas a título ilustrativo pois a única avaliação foi realizada em 2017, e portanto o enfoque será destinado ao ensino fundamental tanto em Apucarana como nos demais municípios.

TABELA 3 – IDEB da rede básica pública de ensino de Apucarana (2008-2018)

ANOS	FUNDAMENTAL				MÉDIO
	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		
	PROJETADO	REAL	PROJETADO	REAL	
2018	--	--	--	--	--
2017	6,1	7,5	5,3	4,5	3,7
2016	--	--	--	--	--
2015	5,8	7	5,0	4,5	Não Consta
2014	--	--	--	--	--
2013	5,6	6,5	4,7	4,3	Não Consta
2012	--	--	--	--	--
2011	5,3	6	4,3	4,2	Não Consta
2010	--	--	--	--	--
2009	4,9	6	4,0	4,3	Não Consta
2008	--	--	--	--	--

Fonte: IBGE. Cidades. 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 09 junho 2019.

A tabela 3 permite identificar, que Apucarana teve um crescimento desproporcional no IDEB entre as séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental público, pois enquanto nas séries iniciais o crescimento foi maior que a média do estado do Paraná, ao atingir 1,5 ponto entre 2009 e 2017, nas séries finais do ensino fundamental houve um crescimento de apenas 0,3 ponto no mesmo período.

Tal desproporção reflete em um primeiro momento o desempenho a nível nacional, em que as séries finais do ensino fundamental apresentaram maiores dificuldades no crescimento no desempenho do IDEB do que as séries iniciais, pois se no período entre 2009 e 2011 nas séries iniciais existiu um aumento de 0,4 ponto a nível nacional, nas séries finais o aumento foi de apenas 0,1 ponto. (LONGHI; BORDIGNON, 2013).

O destaque no período 2009-2011 dado por Longhi e Bordignon (2013), modificou-se nas avaliações seguintes, pois a diferença no crescimento nas séries iniciais e séries finais do ensino fundamental reduziu. Entre 2013 e 2017 aconteceu um crescimento de 0,6 ponto no desempenho das séries iniciais do ensino fundamental público nacional, enquanto que no mesmo período o crescimento do IDEB das séries finais atingiu 0,4 ponto. (BRASIL. IDEB. 2019).

Isto significa que a partir de 2013, o desempenho no IDEB do ensino fundamental público de Apucarana, deixou de acompanhar a tendência nacional de redução na desproporção no crescimento do IDEB entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, pois a nível nacional a desproporção no nível de crescimento entre as séries mencionadas foi de 0,2 ponto, enquanto que em Apucarana no mesmo período a diferença foi de 0,7 ponto.

Uma vez verificado os resultados de Apucarana no IDEB entre 2008 e 2018, é necessário avançar para os níveis de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino do município, para então discutir a possível relação entre os fatores.

Com o objetivo de analisar a correlação entre o IDEB e fatores extrínsecos e intrínsecos à escola, Corbucci e Zen (2013) desenvolveram um estudo com enfoques quanti e qualitativo com dados de todo o país. Com os resultados os autores puderam constatar uma correlação positiva entre os fatores e melhores resultados no IDEB, no entanto a variável voltada aos Índices de condições sociais apresentou uma correlação positiva mais consistente e elevada, pois os municípios e regiões com melhores condições apresentaram melhores resultados no IDEB.

Os seguintes itens foram utilizados como os fatores extrínsecos à escola:

i) renda domiciliar per capita; ii) condições de moradia existentes em cada município brasileiro no que se refere a saneamento básico – abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo – e ao material utilizado na edificação do domicílio; e iii) taxa de alfabetização da população de 18 a 64 anos, que corresponde à faixa etária adulta com mais probabilidade de ter filhos, irmãos ou netos frequentando o ensino fundamental. Entre os fatores intrínsecos, optou-se por analisar a situação dos municípios em relação à infraestrutura pedagógica da escola, a saber: existência de biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e quadra de esportes. (CORBUCCI; ZEN, 2013, p. 793).

Percebe-se que na pesquisa de Corbucci e Zen (2013), apesar dos fatores escolhidos apresentarem uma possível relação positiva com o desempenho dos municípios no IDEB, alguns fatores importantes não foram considerados, como por exemplo o nível de escolaridade e não apenas a taxa de alfabetização de cada local, bem como do nível de formação dos professores.

Não se nega a crítica apresentada pela literatura no potencial negativo do IDEB, como a criação de um ambiente propício a competição entre as escolas ou mesmo uma possível culpabilização dos professores, por um desempenho baixo no IDEB quando comparado níveis de formação. Assim como, verificou-se nos resultados de pesquisas como o de Guidi e Shimazaki (2013), que teve como objeto uma escola pública de Sarandi e a influência sofrida pela mesma devido aos seus resultados no IDEB. Pretende-se, no entanto, trazer o nível de escolaridade dos trabalhadores envolvidos no ensino, para entender a lógica do capital humano quando usado na educação.

Isto porquê, os convênios entre a UEPG e os polos UAB de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, formaram capital humano específico para atuação na educação básica, sendo pelo menos metade direcionada a rede básica pública de ensino.

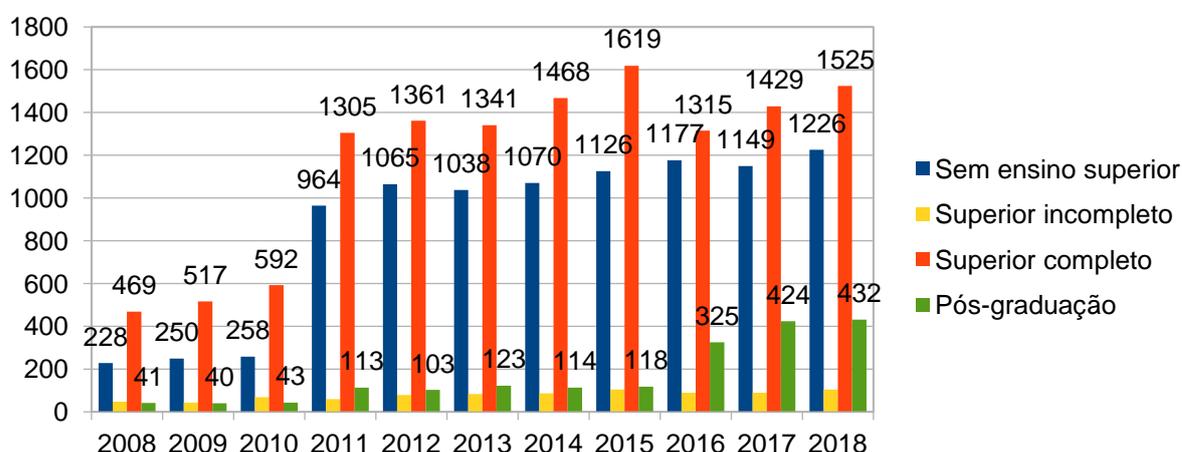
Deste modo, o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino, dos trabalhadores que atuam em estabelecimentos classificados como detentores das principais atividades econômicas voltadas a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio apresentam-se no gráfico 4, e nas tabelas 4, 5 e 6.

O nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo, pode ser consultado na base de dados da RAIS, da qual trata-se de um sistema composto por informações coletadas pela declaração da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), instituído pelo Decreto Nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975.

Esta deve ser declarada pelo empregador, sendo os dados utilizados para fomento de informações do Ministério do Trabalho, podendo este desenvolver políticas públicas ao conhecer quais são os números do emprego e desemprego em cada setor, e atividade econômica de cada local, município ou região do país. Sendo de importante valor nesta pesquisa para contextualizar o IDEB e o capital humano dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba.

É dentro do setor ensino que se encontram os estabelecimentos voltados a educação básica de cada município, por este motivo o gráfico 4 especifica os níveis de escolaridade dos trabalhadores deste setor no município de Apucarana.

GRÁFICO 4 – Nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino do município de Apucarana



Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Ao analisar o gráfico 4, percebe-se que o município de Apucarana teve um crescimento significativo a partir de 2011 no número de trabalhadores do setor ensino, passando dos 2000 neste mesmo ano. No entanto, quando observado o nível de escolaridade, identifica-se um pico em 2015 no número de trabalhadores com nível superior completo.

Se observado os quatro diferentes níveis de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino – dados estes presentes no gráfico 4 – verifica-se que em todos os anos, o número de trabalhadores com ensino superior completo, foi maior que o número de trabalhadores com os demais níveis de escolaridade. Destaca-se que a partir de 2016 houve um crescimento exponencial na quantidade de trabalhadores com pós-

graduação strictu sensu Mestrado e Doutorado, ao passar de 118 para 325 de 2015 para 2016.

Os números do gráfico 4, tratam sobre o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino de modo geral, contudo é preciso afunilar estes números até chegar nos trabalhadores classificados como professores, pois são estes os protagonistas juntos aos alunos, que compõe o processo de ensino e aprendizagem.

É por este motivo, que se tornou necessário apresentar o nível de escolaridade por atividade econômica do município de Apucarana, com atenção a estabelecimentos classificados como principal atividade econômica voltada a educação básica, ensino fundamental ou ensino médio.

TABELA 4 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Apucarana

(continua)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2018	EDUCAÇÃO INFANTIL	54	24	150	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	1079	31	745	233
	ENSINO MÉDIO	33	8	152	4
2017	EDUCAÇÃO INFANTIL	40	20	140	1
	ENSINO FUNDAMENTAL	893	29	622	245
	ENSINO MÉDIO	35	5	139	1
2016	EDUCAÇÃO INFANTIL	33	10	100	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	942	35	606	208
	ENSINO MÉDIO	22	1	50	0
2015	EDUCAÇÃO INFANTIL	43	19	124	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	873	34	863	1
	ENSINO MÉDIO	22	1	56	0
2014	EDUCAÇÃO INFANTIL	40	14	102	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	817	33	79	0
	ENSINO MÉDIO	20	1	47	0
2013	EDUCAÇÃO INFANTIL	48	18	92	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	788	25	727	0
	ENSINO MÉDIO	22	1	47	0
2012	EDUCAÇÃO INFANTIL	51	20	96	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	807	23	737	0
	ENSINO MÉDIO	23	1	54	0

TABELA 4 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Apucarana

(conclusão)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2011	EDUCAÇÃO INFANTIL	38	15	94	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	22	3	101	0
	ENSINO MÉDIO	21	1	62	0
2010	EDUCAÇÃO INFANTIL	38	13	101	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	40	22	81	0
	ENSINO MÉDIO	24	1	56	0
2009	EDUCAÇÃO INFANTIL	28	6	67	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	37	19	105	0
	ENSINO MÉDIO	22	1	58	0
2008	EDUCAÇÃO INFANTIL	29	5	71	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	48	17	105	0
	ENSINO MÉDIO	27	1	58	0

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

A tabela 4, contém dados que permitem identificar um crescimento exponencial do número de trabalhadores empregados em estabelecimentos voltados a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na maior parte do período 2008-2018. Novamente o pico no número de trabalhadores com nível superior completo, aconteceu em 2015.

Os números referentes ao total de trabalhadores, com vínculo ativo em estabelecimentos de ensino fundamental com ensino superior completo presentes na tabela 4, demonstram a ausência de linearidade entre os anos, sendo marcados por aumentos e reduções abruptas, como o crescimento em 627 trabalhadores com ensino superior completo de 2011 para 2012, ou a redução de 648 trabalhadores com ensino superior completo de 2013 para 2014.

Nota-se também por meio da tabela 4, que o número de trabalhadores sem ensino superior foi maior em todos os anos a partir de 2012, em relação ao número de trabalhadores com ensino superior completo. Por outro lado, percebe-se um crescimento brusco no número de trabalhadores com pós-graduação atuando em estabelecimentos de ensino fundamental, saindo de apenas um trabalhador em 2015

para 208 em 2016, 207 trabalhadores a mais que representam um crescimento de 20.701%¹⁵.

Sem considerar os anos de 2010 e 2014, em todos os outros anos o número de trabalhadores com ensino superior completo com vínculo ativo em estabelecimentos de ensino fundamental, foi maior que o número de trabalhadores com mesmo nível de escolaridade com vínculo ativo em estabelecimentos de educação infantil e também daqueles com vínculo ativo no ensino médio.

Para continuar este afunilamento até chegar aos professores, foi elaborada a tabela 5, desta vez com enfoque no número de trabalhadores por Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹⁶, em primeiro momento com destaque nos principais subgrupos: Professores Leigos e de Nível Médio (Pertencentes ao Grande Grupo: Técnicos de Nível Médio); e Profissionais do Ensino (Pertencentes ao Grande Grupo Profissionais das Ciências e das Artes)

TABELA 5 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Apucarana entre 2008 – 2018

(continua)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	– SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2018	Profissionais do ensino	13	14	722	191	940
	Professores Leigos e de Nível Médio	617	56	629	229	1531
2017	Profissionais do ensino	26	14	715	173	928
	Professores Leigos e de Nível Médio	584	48	629	244	1.505
2016	Profissionais do ensino	24	11	744	114	893
	Professores Leigos e de Nível Médio	610	54	625	205	1.494
2015	Profissionais do ensino	23	13	761	114	911
	Professores Leigos e de Nível Médio	531	53	802	0	1.386

15 Mesmo considerando que os trabalhadores com pós-graduação logicamente possuem ensino superior completo, quando somados seus números com o número de trabalhadores que possuem apenas ensino superior completo o total não ultrapassa o número de trabalhadores sem ensino superior entre 2016 e 2018.

16 “é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva.” (BRASIL. MT. 2019)

TABELA 5 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Apucarana entre 2008 – 2018

(conclusão)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	– SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL	
2014	Profissionais do ensino	32	14	666	105	817	
	Professores Leigos e de Nível Médio	471	42	754	0		
2013	Profissionais do ensino	40	12	642	113	1.293	
	Professores Leigos e de Nível Médio	470	39	670	1	1.180	
2012	Profissionais do ensino	47	30	657	113	1.293	
	Professores Leigos e de Nível Médio	451	39	669	1	1.180	
2011	Profissionais do ensino		25	22	627	111	785
	Professores Leigos e de Nível Médio		355	24	692	0	1.071
2010	Profissionais do ensino		20	24	584	96	724
	Professores Leigos e de Nível Médio		368	25	693	0	1.086
2009	Profissionais do ensino		34	19	514	92	659
	Professores Leigos e de Nível Médio		355	20	703	4	1.082
2008	Profissionais do ensino		34	19	1.033	96	1.182
	Professores Leigos e de Nível Médio		287	15	101	0	403

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em < <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf> > Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Novamente 2015 aparece como o ano com pico no número de trabalhadores com formação superior completa, desta vez no subgrupo professores leigos e de nível médio. O outro subgrupo: Profissionais do ensino, diferencia-se por apresentar em 2008 o número mais elevado sendo 1033 trabalhadores neste subgrupo com nível superior completo, e por apresentar uma queda brusca de 49,7% no ano seguinte, número que cresceu progressivamente nos anos posteriores ao apresentar um novo pico em 2015 atingindo os 761 trabalhadores.

Com atenção voltada a tabela 5, identifica-se que no principal subgrupo Profissionais do ensino, em todos os anos o número de trabalhadores com ensino superior completo foi maior do que o número de trabalhadores com os demais níveis de escolaridade. Sem considerar o ano de 2008, em todos os outros anos o mesmo aconteceu no principal subgrupo Professores leigos e de nível médio.

A próxima tabela, contém dados sobre o nível de escolaridade dos professores da educação básica de Apucarana. Os Professores de Educação Física, Geografia, História, Matemática e os Pedagogos, foram selecionados pois são as áreas de atuações proporcionadas pelos cursos EaD ofertados pela UEPG através do sistema UAB.

Mapear o nível de escolaridade destes trabalhadores, não permite constatar o ingresso dos egressos no mercado de trabalho, por outro lado, permite levantar subsídios quantitativos para discutir a relação entre o IDEB e o nível de escolaridade com a formação de capital humano ex post.

TABELA 6 – Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, matemática, letras e dos pedagogos de Apucarana

(continua)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. de Educação Física	Sem Superior	0	0	0	0	3	1	1	1	2	2	2
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	3	2	3	3	2	4	2
	Ensino Superior Completo	19	30	38	37	37	33	34	37	39	41	37
Prof. de Geografia	Sem Superior	1	1	1	1	1	2	2	1	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1
	Ensino Superior Completo	13	14	12	12	13	12	15	15	16	17	16
Prof. de História	Sem Superior	0	1	1	1	2	4	0	1	1	0	0
	Ensino Superior Incompleto	1	2	1	0	0	0	1	0	0	1	1
	Ensino Superior Completo	16	17	19	24	20	19	17	16	16	19	16
Prof. Português	Sem Superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Ensino Superior Incompleto	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ensino Superior Completo	2	6	5	6	17	8	13	13	16	13	25

TABELA 6 – Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, matemática, letras e dos pedagogos de Apucarana

(conclusão)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. de Matemática	Sem Superior	0	0	0	0	1	1	2	1	2	1	0
	Ensino Superior Incompleto	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
	Ensino Superior Completo	17	17	16	15	19	17	14	16	18	27	16
Pedagogo	Sem Superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Completo	6	5	11	20	23	14	10	11	16	10	11

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Com a interpretação da tabela 6, percebe-se que o pico no número de professores com ensino superior completo foi diferente em cada ocupação. O pico de professores de história com ensino superior completo aconteceu em 2011, o de Pedagogos em 2012, os Professores de Geografia em 2017, mesmo ano do pico no número de Professores de matemática, um ano antes do pico no número de Professores de Português. Todas as ocupações mencionadas acima apresentaram queda no número de trabalhadores com ensino superior completo, a partir de 2013.

Quanto a comparação do número de trabalhadores detentores de maior nível de escolaridade com o IDEB, destaca-se que os anos de 2015 e 2017 em que o IDEB foi mais alto em Apucarana, coincidem com o pico de trabalhadores no setor ensino com formação superior completa em 2015, e com o pico do número de professores de Geografia e Matemática em 2017 com formação superior completa, o que promove a necessidade de um estudo com maior profundidade e atenção para identificar se existiu relação direta entre os fatores.

Destaca-se que no período 2012-2013, pouco tempo antes dos anos em que Apucarana obteve seu melhor desempenho no IDEB e atingiu a maior quantidade de profissionais do ensino com ensino superior completo, foi o período em que se formaram os alunos que estudaram a distância pelo convênio entre a UEPG e o polo

de Apucarana pelo sistema UAB. Conforme a lista disponibilizada pelo NUTEAD da UEPG, via protocolo do SEI N° 19.000014826-3, são pelo menos 25 egressos formados por este convênio no mesmo período.

Vale ressaltar as diferenças apresentadas no capítulo 2 sobre as informações demográficas entre Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba, de modo a existir a necessidade de análise separada de cada município. Se Apucarana é o município com maior população (133.726) e número de trabalhadores ocupados (40.950) dos três destacados, Ibaiti apresentado no tópico 3.2.4 é o menor em ambos os quesitos, pois possui 31.364 habitantes e 6.707 pessoas ocupadas. (IBGE. 2019).

3.1.4 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Ibaiti no período 2008-2018

O município de Ibaiti apresentou em 2017, uma população com 21,3% das pessoas ocupadas. Importa localizar o nível de escolaridade daqueles que atuam no setor ensino e que detenham alguma ação com potencial de influência nos resultados do IDEB do município entre 2008 e 2018.

TABELA 7 – IDEB da rede básica pública de ensino de Ibaiti (2008-2018)

ANOS	FUNDAMENTAL				MÉDIO
	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		
	PROJETADO	REAL	PROJETADO	REAL	
2018	--	--	--	--	--
2017	5,5	5,8	4,8	4,8	3,6
2016	--	--	--	--	--
2015	5,2	5,7	4,5	4,2	Não Consta
2014	--	--	--	--	--
2013	4,9	5,6	4,1	4,2	Não Consta
2012	--	--	--	--	--
2011	4,6	4,9	3,7	4,1	Não Consta
2010	--	--	--	--	--
2009	4,2	5,1	3,4	4,1	Não Consta
2008	--	--	--	--	--

Fonte: IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 09 junho 2019.

Apesar de próximos, os números do IDEB de Ibaiti presentes na tabela 7 estão abaixo tanto a nível do Estado do Paraná, quanto ao primeiro município analisado,

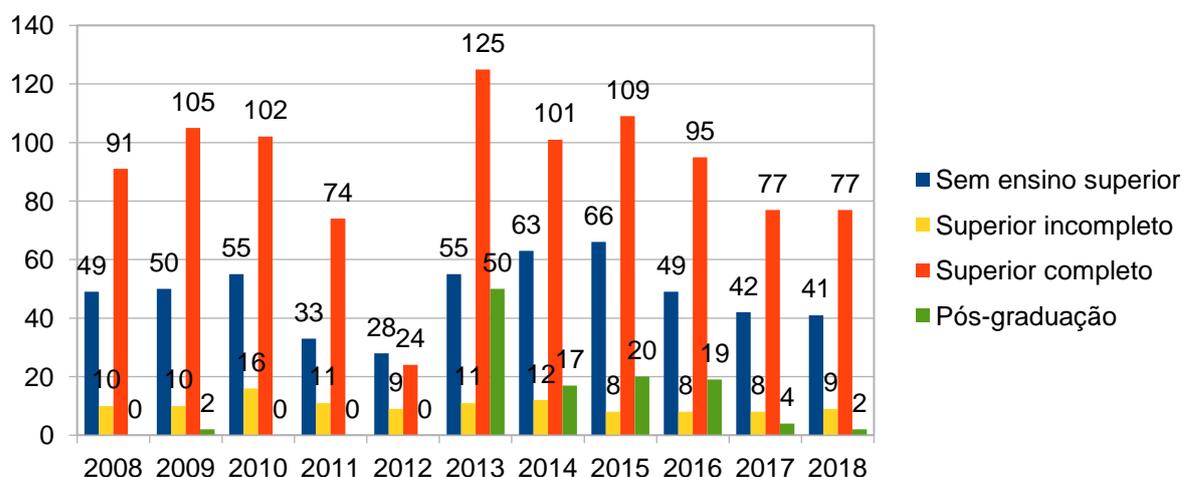
Apucarana. A desproporção entre os resultados das séries finais e iniciais encontrada em Apucarana não se repetiu em Ibaiti, pois a maior diferença entre os dois momentos do ensino fundamental foi de 1,5 ponto em Ibaiti, metade da maior diferença encontrada em Apucarana que chegou aos 3,0 pontos em 2017.

Sobre as diferenças no crescimento entre as avaliações das séries iniciais e finais do ensino fundamental público de Ibaiti, percebe-se na tabela 7 que tal diferença nas últimas avaliações diferencia-se do cenário nacional, pois além de atingir 0,4 ponto entre 2013 e 2017, período em que a média nacional apresentou diferença de 0,2, em Ibaiti o crescimento no desempenho das séries finais (0,6 ponto) superou significativamente o crescimento das séries iniciais (0,2 ponto).

Destaca-se que nos anos de 2015 e 2017 Ibaiti obteve seus resultados mais altos do IDEB. No período entre 2011 e 2013 aconteceu o seu maior crescimento de uma avaliação para outra, 0,7 ponto que representou um aumento de 14,2%.

Ainda com atenção a tabela 7 identifica-se que a partir da avaliação de 2011, o município conseguiu um crescimento linear nos resultados do IDEB até atingir seu auge em 2017. Uma das possíveis causas deste crescimento, diz respeito a quantidade e qualidade do capital humano obtido em educação formal presente na educação básica pública do município. Para contextualização destes resultados com o capital humano do município foi elaborado o gráfico 5, composto pelo nível de escolaridade do setor Ensino de Ibaiti entre 2008 e 2018.

GRÁFICO 5 – Nível de escolaridade dos profissionais do setor ensino do município de Ibaiti



Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

O gráfico 5, contém dados que possibilitam identificar o pico no número de trabalhadores no setor ensino de Ibaiti com ensino superior completo no ano de 2013, mesmo ano em que aconteceu o pico no número de trabalhadores no mesmo setor com pós-graduação em mestrado e doutorado.

Percebe-se que apenas no ano de 2012, o número de trabalhadores sem ensino superior no setor foi maior do que o número de trabalhadores com ensino superior completo. No ano seguinte o oposto aconteceu, sendo ainda que em 2013 Ibaiti contou com maior diferença entre os trabalhadores com e sem ensino superior, ao atingir uma diferença de 70 trabalhadores que representa 127,3% a mais de trabalhadores com ensino superior completo em relação aos trabalhadores sem ensino superior.

Destaca-se que este período contempla parte do intervalo entre avaliação de 2011 e 2013, em que Ibaiti obteve o maior crescimento nos resultados do IDEB de uma avaliação para outra.

Como o setor ensino abrange estabelecimentos que não necessariamente estão voltados a educação básica de ensino, optou-se por apresentar o nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo entre 2008 e 2018 em estabelecimentos classificados como Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio de Ibaiti, na Tabela 8.

TABELA 8 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo entre 2008 e 2018 nos estabelecimentos voltados a educação básica do município de Ibaiti

(continua)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2018	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	1	6	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	22	4	46	2
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2017	EDUCAÇÃO INFANTIL	2	1	5	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	20	5	45	4
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2016	EDUCAÇÃO INFANTIL	2	1	10	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	19	4	45	3
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-

TABELA 8 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo entre 2008 e 2018 nos estabelecimentos voltados a educação básica do município de Ibaiti

(conclusão)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2015	EDUCAÇÃO INFANTIL	6	1	16	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	16	1	47	3
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2014	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	5	12	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	13	1	42	3
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2013	EDUCAÇÃO INFANTIL	6	5	11	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	-	-	-	-
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2012	EDUCAÇÃO INFANTIL	6	3	12	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	-	-	-	-
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2011	EDUCAÇÃO INFANTIL	8	4	4	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	-	-	-	-
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2010	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	6	2	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	10	3	33	0
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2009	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	7	40	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	10	0	31	2
	ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
2008	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	7	4	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	10	0	32	0
	ENSINO MÉDIO	17	0	49	0

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em < <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf> > Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Na tabela 8 é possível identificar a primeira dificuldade no levantamento dos dados, pois os anos de 2011, 2012 e 2013 não apresentaram números declarados constando trabalhadores em estabelecimentos com principal atividade econômica voltada ao ensino fundamental em Ibaiti. Sem considerar estes anos, o pico no número de trabalhadores com ensino superior completo atuando no ensino fundamental, aconteceu em 2015.

Quando comparado os trabalhadores com vínculo ativo no ensino fundamental com as demais classificações de estabelecimentos, verifica-se que o ensino médio apresentou dados apenas em 2008, enquanto que os estabelecimentos voltados a educação infantil foram os únicos que apresentaram dados em todos os anos, mas que sem contar os anos ausentes do ensino fundamental, em todos os outros apresentou menos trabalhadores com ensino superior completo.

Para levantar a escolaridade dos trabalhadores por ocupação em Ibaiti, foi elaborada a tabela 9 com delimitação aos subgrupos: Profissionais do ensino; e Professores leigos e de nível médio, por serem os principais subgrupos com mais provável atuação na educação básica, e também com maior potencial de influência no processo de ensino e aprendizagem.

TABELA 9 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Ibaiti

(continua)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	do	SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2018	Profissionais do ensino		72	33	147	0	252
	Professores Leigos e de Nível Médio		24	3	176	1	203
2017	Profissionais do ensino		67	28	143	2	240
	Professores Leigos e de Nível Médio		18	1	170	1	191
2016	Profissionais do ensino		120	44	97	16	277
	Professores Leigos e de Nível Médio		17	1	103	1	122
2015	Profissionais do ensino		125	46	92	17	280
	Professores Leigos e de Nível Médio		23	5	29	1	58
2014	Profissionais do ensino		126	50	90	14	280
	Professores Leigos e de Nível Médio		38	6	15	1	55
2013	Profissionais do ensino		121	52	141	48	362
	Professores Leigos e de Nível Médio		33	10	17	0	61

TABELA 9 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Ibaiti

(conclusão)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	–	SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2012	Profissionais do ensino		129	53	21	0	203
	Professores Leigos e de Nível Médio		35	6	17	0	58
2011	Profissionais do ensino		136	60	101	1	298
	Professores Leigos e de Nível Médio		39	6	19	1	65
2010	Profissionais do ensino		139	62	106	0	307
	Professores Leigos e de Nível Médio		34	9	13	0	56
2009	Profissionais do ensino		123	61	110	2	276
	Professores Leigos e de Nível Médio		50	8	3	0	61
2008	Profissionais do ensino	133		62	94	0	289
	Professores Leigos e de Nível Médio	51		9	8	0	68

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Verifica-se na tabela 9, um crescimento exponencial no total de trabalhadores na ocupação Professores leigos e de nível médio entre 2015 e 2016, os 74 trabalhadores a mais representam um crescimento de 255,1%. Apesar deste número elevado, o pico no número de trabalhadores com ensino superior completo deste subgrupo aconteceu em 2018.

Nos anos de 2008 a 2013, aconteceram quedas e elevações no número de trabalhadores com ensino superior completo no subgrupo Professores leigos e de nível médio, contudo a partir de 2014 até 2018 o crescimento foi linear atingindo seu auge em 2018. Destaca-se que a partir de 2015 o número de Professores leigos e de nível médio com ensino superior, foi maior do que o número de trabalhadores do mesmo subgrupo com outros níveis de formação.

O pico no número de trabalhadores com ensino superior completo no subgrupo profissionais do ensino também aconteceu em 2018, mas o que chama atenção neste subgrupo é a queda brusca em 2012 de 80 trabalhadores referentes a uma redução de 79,2 % e crescimento seguinte em 2013 de 120 trabalhadores, referente a uma elevação de 671 % de trabalhadores com ensino superior completo, semelhante ao acontecido no número de trabalhadores com vínculo ativo no setor ensino no mesmo período exposto no gráfico 5. Assim como no outro subgrupo, os Profissionais do ensino apresentaram crescimento linear no número de trabalhadores com ensino superior completo, apenas a partir de 2014.

Com enfoque na comparação anual entre os trabalhadores com ensino superior completo dos dois subgrupos, observa-se que do ano 2008 até de 2015 o número de Profissionais do ensino com ensino superior completo foi maior do que o número de Professores leigos de nível médio com a mesma formação, fato que se inverte nos anos seguintes composto pelo período entre 2016 a 2018.

Para a construção da tabela 10 optou-se por manter as ocupações Professor de Educação Física, Professor de Geografia, Professor de História, Professor de Português, Professor de Matemática e Pedagogo, pelos mesmos motivos apresentados para elaboração da tabela 6 com dados de Apucarana.

TABELA 10 – Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, português, matemática e de pedagogos de Ibaiti

(continua)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. de Educação Física	Sem Superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ensino Superior Completo	3	3	2	3	1	5	3	4	4	6	4
Prof. de Geografia	Sem Superior	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Completo	1	3	3	2	-	2	1	1	1	2	1
Prof. de História	Sem Superior	-	-	0	0	-	0	-	-	-	-	-
	Ensino Superior Incompleto	-	-	0	0	-	0	-	-	-	-	-
	Ensino Superior Completo	-	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-

TABELA 10 – Nível De Escolaridade Dos Professores De Educação Física, Geografia, História, Português, Matemática E De Pedagogos De Ibaiti

(conclusão)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. Português	Sem Superior	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Superior Completo	3	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Prof. Matemática	Sem Superior	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	0	1	2	1	1	1	0	0	0	0
	Ensino Superior Completo	3	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3
Pedagogo	Sem Superior	-	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-
	Ensino Superior Incompleto	-	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-
	Ensino Superior Completo	-	1	2	1	1	1	1	1	-	-	-

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Com atenção a tabela 10, percebe-se que novamente Ibaiti apresenta anos sem dados sobre os trabalhadores, desta vez especificamente nas ocupações supracitadas, sendo que história só apresenta números em três anos.

A ausência destes dados indica que os trabalhadores possivelmente foram classificados em outras CBO's, como por exemplo Professores de nível superior ou de nível médio.

De todo modo, a ocupação Professor de educação física teve seu pico no número de trabalhadores com nível superior completo em 2017, sendo que o maior crescimento de um ano para o outro se deu entre 2012 e 2013, passando de 1 para 5 professores de educação física com ensino superior completo.

Os dados referentes a escolaridade dos trabalhadores de Ibaiti tanto nas CNAES estudadas como nas CBO's, permitem identificar que os picos no número de trabalhadores com ensino superior completo coincidem com os anos em que o município apresentou seus mais elevados resultados no IDEB, sendo que o maior

crescimento do IDEB em 2013 coincidiu com o pico no número de trabalhadores do setor ensino com formação superior completa, o que indica a necessidade de um estudo mais profundo para analisar a possível relação entre os fatos.

Com o protocolo do SEI N° 19.000014826-3, identificou-se 42 egressos que estudaram pelo convênio entre a UEPG e o polo de Ibaiti através do sistema UAB. O que permite inferir que a contribuição do capital humano formado pela UEPG em Ibaiti foi maior no município do que em Apucarana e Telêmaco Borba, pois mesmo tendo menos egressos do que o último município, é substancialmente menor, tendo ainda menos acesso ao ensino superior público do que os demais municípios.

O último município a ser verificado, é Telêmaco Borba, presente no tópico 3.1.5.

3.1.5 Resultados do desempenho no IDEB e o nível de escolaridade dos trabalhadores de Telêmaco Borba no período 2008-2018

O município de Telêmaco Borba, tem números referentes a dados demográficos intermediários entre os três municípios, com uma população de 78.974 pessoas, sendo destas 22.356 ocupadas. Os resultados no IDEB entre 2008 e 2018 encontram-se expostos na tabela 11.

TABELA 11 – IDEB da rede básica pública de ensino de Telêmaco Borba (2008-2018)

ANOS	FUNDAMENTAL				MÉDIO
	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		
	PROJETADO	REAL	PROJETADO	REAL	
2018	–	--	–	--	--
2017	5,8	6,3	4,4	4,8	3,4
2016	–	--	–	--	--
2015	5,5	6	4,1	3,4	Não Consta
2014	–	--	–	--	--
2013	5,2	5,8	3,7	3,7	Não Consta
2012	–	--	–	--	--
2011	5,0	Não consta	3,3	3,8	Não Consta
2010	–	--	–	--	--
2009	4,6	5,2	3,1	3,6	Não Consta
2008	–	–	–	–	--

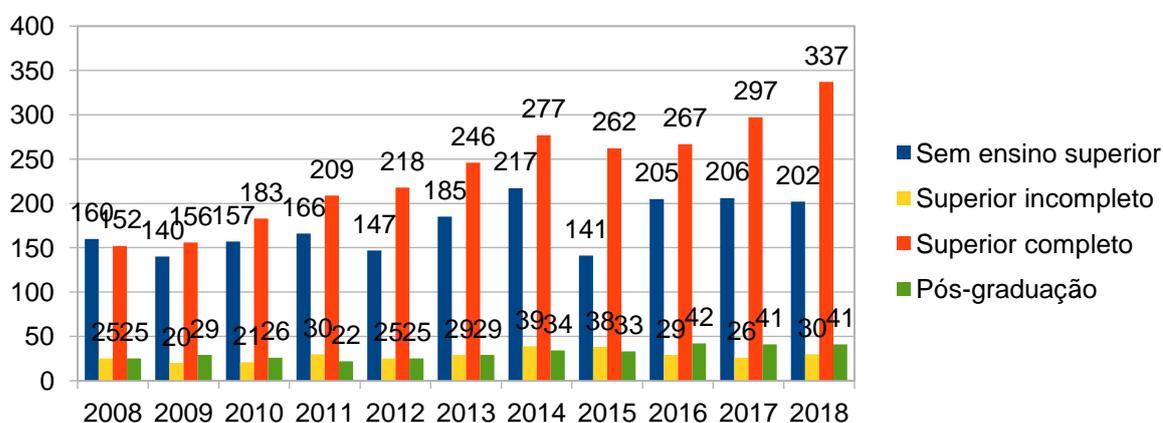
Fonte: IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 09 junho 2019.

Assim como no caso de Apucarana, o desempenho de Telêmaco Borba no IDEB nas séries iniciais e finais são desproporcionais, chegando atingir uma diferença

de 2,6 pontos em 2015. Por outro lado, na avaliação seguinte que aconteceu em 2017 houve uma redução na diferença para 1,5 ponto, a menor nas avaliações entre 2008 e 2018. Além disso, o melhor desempenho do município no IDEB também se deu em 2017.

Para identificar se o crescimento do IDEB de Telêmaco Borba, coincide com o um possível aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos voltados ao ensino, com informações encontradas na base de dados da RAIS, elaborou-se o gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Nível de escolaridade dos profissionais do setor ensino do município de Telêmaco Borba com vínculo ativo entre 2008-2018



Fonte: RAIS (2019). RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em < <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Nota-se que o gráfico 6, apresenta um crescimento quase linear no número de trabalhadores com ensino superior completo por ano, se não fosse pela leve queda de 2014 (277) para 2015 (262). Também se verifica que o pico no número de trabalhadores com esta formação, se deu no ano 2018 pois fez um total de 337 trabalhadores. Os trabalhadores deste setor com pós-graduação, apresentaram seu pico de crescimento em 2016 atingindo a marca de 42 trabalhadores, estando acima apenas dos trabalhadores com ensino superior incompleto.

Se comparado no gráfico 6, os números referentes a trabalhadores com ensino superior completo com o número de trabalhadores sem formação em ensino superior, percebe-se que desde 2009 o primeiro grupo de trabalhadores foi superior ao segundo em todos os anos seguintes, sendo que em 2018 verificou-se a maior diferença, tal qual de 135 trabalhadores referentes a 66,8% a mais.

Atuando dentro do setor ensino estão estabelecimentos classificados diante de sua principal atividade econômica voltada a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para identificar a escolaridade dos trabalhadores atuando nestes estabelecimentos em Telêmaco Borba, elaborou-se a tabela 12.

TABELA 12 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Telêmaco Borba

(continua)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2018	EDUCAÇÃO INFANTIL	72	10	53	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	47	15	111	1
	ENSINO MÉDIO	5	1	34	0
2017	EDUCAÇÃO INFANTIL	52	2	27	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	65	14	83	0
	ENSINO MÉDIO	1	0	6	0
2016	EDUCAÇÃO INFANTIL	47	3	24	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	69	15	65	0
	ENSINO MÉDIO	1	0	4	0
2015	EDUCAÇÃO INFANTIL	44	3	25	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	71	19	52	0
	ENSINO MÉDIO	3	0	2	0
2014	EDUCAÇÃO INFANTIL	45	1	24	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	63	21	58	0
	ENSINO MÉDIO	2	0	3	0
2013	EDUCAÇÃO INFANTIL	40	1	23	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	20	13	6	0
	ENSINO MÉDIO	3	0	4	0
2012	EDUCAÇÃO INFANTIL	30	0	17	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	18	10	5	0
	ENSINO MÉDIO	2	0	4	0
2011	EDUCAÇÃO INFANTIL	29	0	15	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	21	13	4	0
	ENSINO MÉDIO	2	0	4	0
2010	EDUCAÇÃO INFANTIL	2	0	5	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	23	7	5	0
	ENSINO MÉDIO	28	0	19	0

TABELA 12 – Nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo em estabelecimentos com classificação CNAE voltada a educação de Telêmaco Borba

(conclusão)

ANO	CLASSE CNAE	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	PÓS GRADUAÇÃO
2009	EDUCAÇÃO INFANTIL	18	0	19	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	17	7	3	0
	ENSINO MÉDIO	0	0	5	0
2008	EDUCAÇÃO INFANTIL	13	0	4	0
	ENSINO FUNDAMENTAL	26	8	16	0
	ENSINO MÉDIO	0	3	0	0

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

A quase linearidade encontrada no gráfico 6, distancia-se dos números referentes aos trabalhadores com ensino superior completo com vínculo ativo no ensino fundamental entre 2008 e 2018 em Telêmaco Borba presentes na tabela 12, isto porque o período foi marcado por quedas e crescimentos abruptos.

Diante desta falta de linearidade no período completo entre 2008 e 2018, destaca-se a observação do período específico entre 2015 a 2018, pois desta vez identifica-se um crescimento linear com pico no total de trabalhadores com nível superior completo no ensino fundamental do município em 2018, sendo que neste ano assim como em 2017, o número de trabalhadores com ensino superior completo foi maior do que o número de trabalhadores com os demais níveis de escolaridade, o que não aconteceu em nenhum outro ano.

Quando comparado o nível de escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo no ensino fundamental, com a escolaridade dos trabalhadores com vínculo ativo na educação infantil e ensino médio, percebe-se que entre 2014 e 2018 o ensino fundamental apresentou o maior número de trabalhadores com ensino superior completo, seguido em todos estes anos pela educação infantil.

Com a intenção de afunilar os dados até chegar à classificação Professores, o número de trabalhadores classificados por ocupação foi apresentado segundo seu nível de escolaridade e subgrupo a que pertencem, seja aos Profissionais do ensino ou aos Professores leigos e de nível médio, na tabela 13.

TABELA 13 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Telêmaco Borba (2008-2018)

(continua)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	– SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2018	Profissionais do ensino	33	3	246	37	319
	Professores Leigos e de Nível Médio	436	43	358	0	837
2017	Profissionais do ensino	31	7	243	42	323
	Professores Leigos e de Nível Médio	428	43	378	0	849
2016	Profissionais do ensino	13	7	237	41	298
	Professores Leigos e de Nível Médio	430	43	378	0	839
2015	Profissionais do ensino	24	8	214	32	278
	Professores Leigos e de Nível Médio	348	48	398	0	794
2014	Profissionais do ensino	21	6	223	29	279
	Professores Leigos e de Nível Médio	340	45	404	0	789
2013	Profissionais do ensino	22	7	215	27	271
	Professores Leigos e de Nível Médio	309	41	380	1	731
2012	Profissionais do ensino	353	41	268	27	271
	Professores Leigos e de Nível Médio	146	47	40	0	233
2011	Profissionais do ensino	155	31	195	23	404
	Professores Leigos e de Nível Médio	343	58	78	0	479
2010	Profissionais do ensino	162	31	154	27	374
	Professores Leigos e de Nível Médio	301	15	62	0	378
2009	Professores Leigos e de Nível Médio	43	6	95	31	175
	Profissionais do ensino	56	9	18	1	84

TABELA 13 – Nível de escolaridade dos profissionais do ensino e professores leigos e de nível médio de Telêmaco Borba (2008-2018)

(conclusão)

ANO	CBO 2002 PRINCIPAL SUBGRUPO	SEM ENSINO SUPERIOR	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
2008	Professores Leigos e de Nível Médio	50	8	136	26	220
	Profissionais do ensino	67	12	18	1	98

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Ao consultar a tabela 13, foi possível identificar que o maior crescimento de um ano para o outro no número de trabalhadores com ensino superior completo do subgrupo Professores leigos e de nível médio, se deu entre 2012 e 2013, mais especificamente uma elevação de 340 trabalhadores equivalente a um aumento de 950%. O pico aconteceu no ano seguinte em 2014 ao atingir o montante de 404 trabalhadores. Somente nos anos de 2013, 2014 e 2015 o número de Professores leigos e de nível médio com ensino superior completo, superou o número de trabalhadores deste mesmo subgrupo sem ensino superior.

No subgrupo Profissionais do ensino, o pico no número de trabalhadores com ensino superior completo aconteceu em 2012, ao perfazer um total de 268 trabalhadores. Por outro lado, os anos de 2010 e 2012 foram os únicos que apresentaram um número de trabalhadores com ensino superior completo classificados como Profissionais do ensino, menor do que os trabalhadores do mesmo subgrupo sem ensino superior.

Na tabela 14, encontram-se expostos os números referentes ao nível de escolaridade dos Professores de Educação Física, Português, Matemática, Geografia, História e de Pedagogos de Telêmaco Borba.

TABELA 14 – Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, português, matemática e de pedagogos de Telêmaco Borba (2008-2018)

(continua)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. de Educação Física	Sem Superior	5	4	4	4	0	1	0	1	0	0	1
	Ensino Superior Incompleto	3	3	3	2	0	0	1	0	0	0	0

TABELA 14 – Nível de escolaridade dos professores de educação física, geografia, história, português, matemática e de pedagogos de Telêmaco Borba (2008-2018)

(conclusão)

CBO 2002 OCUPAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ANO										
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Prof. de Educação Física	Ensino Superior Completo	0	2	1	2	5	5	12	13	13	17	18
	Sem Superior	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Prof. de Geografia	Ensino Superior Completo	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1
	Sem Superior	-	-	-	-	0	0	-	-	-	0	0
	Ensino Superior Incompleto	-	-	-	-	0	0	-	-	-	0	0
Prof. de História	Ensino Superior Completo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	2
	Sem Superior	-	-	-	-	0	0	-	-	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	-	-	-	-	0	0	-	-	1	1	1
Prof. Português	Ensino Superior Completo	-	-	-	-	2	2	-	-	0	1	1
	Sem Superior	-	-	-	-	0	0	-	-	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	-	-	-	-	0	0	-	-	1	1	1
Prof. Matemática	Ensino Superior Completo	-	-	-	-	-	1	1	1	1	4	6
	Sem Superior	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	-	-	-	-	-	0	1	1	1	0	0
Pedagogo	Ensino Superior Completo	-	1	3	4	5	5	4	5	4	5	4
	Sem Superior	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

As ocupações Professor de Matemática, Professor de Educação Física e Pedagogo, apresentaram mais do que dois trabalhadores em um mesmo ano com ensino superior completo, sendo que o pico de trabalhadores com esta escolaridade nas ocupações Professor de Educação física e Professor de Matemática aconteceu em 2018, enquanto que na ocupação Pedagogo o número mais elevado repetiu-se nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2017.

A análise dos dados presentes no gráfico e tabelas sobre o nível de escolaridade dos trabalhadores de Telêmaco Borba, permitiu uma comparação com o desempenho dos alunos da rede básica pública de ensino do município no seu IDEB.

O ano do pico no número de trabalhadores com vínculo ativo no setor ensino com formação superior completa em Telêmaco Borba, coincide com o ano com melhor resultado do IDEB no município, ou seja, em 2017, o mesmo pode ser dito sobre o pico no total de trabalhadores com esta escolaridade com vínculo ativo no ensino fundamental, e nas ocupações Professor de Educação Física e Professor de Matemática.

Pondera-se que quando o enfoque se volta ao pico no número de trabalhadores com ensino superior completo em Telêmaco Borba por subgrupos, que aconteceram em 2012 e 2013, o resultado do IDEB neste período apresenta aumento apenas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Via protocolo do SEI N° 19.000014826-3, identificou-se 62 egressos, os quais estudaram pelo convênio entre a UEPG e o polo de Telêmaco Borba, tendo concluído seus cursos entre 2012 e 2013.

De todo modo, quando observa-se os números tanto do IDEB, como do nível de escolaridade dos trabalhadores da educação de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba dentro de um mesmo período, tal qual 2008 a 2018, percebe-se que os resultados mais elevados do IDEB coincidiram com os anos em que a educação básica apresentou mais trabalhadores com maior nível de escolaridade. O que reforça a necessidade de uma pesquisa que considere também o nível de escolaridade do trabalhador da educação, e não somente o nível de alfabetização da população, como percebe-se na pesquisa de Corbucci e Zen (2013).

Para a presente pesquisa, estes resultados reforçam a identificação de um movimento importante para o processo de desenvolvimento com envolvimento da distribuição de renda. Trata-se da formação de capital humano ex post de qualidade, que acontece neste caso em específico, através da formação de professores e na melhora da formação de professores que já atuavam na rede básica de ensino.

Se parte da melhora da educação básica também está condicionada a formação dos professores, e nível de escolaridade dos demais trabalhadores da educação, políticas públicas como o Sistema UAB que nos primeiros editais direcionou 50% das vagas a professores da rede básica pública de ensino, são

fundamentais. Pois, a formação de professores e melhora da formação de professores que já atuavam, chega através dos polos UAB presencial a municípios que não possuem IES, ou como neste caso a municípios que não apresentavam IES públicas (a não ser, por Apucarana que já possuía um CAMPI da UNESPAR, sem no entanto, ofertar dois dos cursos ofertados pela UEPG no polo UAB de Apucarana).

Por mais que a formação de capital humano em educação formal universitária, detenha mais efetividade a curto prazo no processo de desenvolvimento, o acesso a este capital passa pela qualidade da educação básica, e portanto a formação de capital humano ex post, além de melhorar a disposição de trabalhadores, e de trabalhadores mais qualificados, também possui potencial significativo na melhora das condições para o acesso ao Ensino Superior, ou seja, a educação formal universitária.

Para entender a lógica desta formação de capital humano ex post, foi aplicado um questionário aos egressos localizados através da lista gerada pelo protocolo público do SEI N° 19.000014826-3, realizada pelo NUTEAD da UEPG. A análise e apresentação dos resultados destes questionários encontram-se no tópico 3.2.

3.2 Questionário Aplicado Aos Egressos Enquanto Receptores E Usuários Do Capital Humano Em Educação Formal

O questionário aqui retratado, é uma adaptação do instrumento de pesquisa utilizado pela Prof. Dra. Elenice Parise Foltran em sua tese de doutorado, na qual também desenvolveu uma pesquisa com egressos de cursos EaD da UEPG por convênio com polos de apoio presencial, especificamente do curso de pedagogia.

Os questionários foram aplicados através da ferramenta formulário do Google, de modo que o convite e preenchimento dos questionários, ocorreram a distância via internet.

A fim de garantir os procedimentos de ética, submeteu-se no dia 23 de novembro de 2019 na Plataforma Brasil o projeto de pesquisa n° 1423357, bem como o termo de livre esclarecimento no modelo adaptado para uso no formulário do Google junto ao questionário.

No dia 29 de novembro de 2019, o projeto de pesquisa bem como o restante das documentações foi aprovado via parecer n° 3.736.231 pelo CAAE: 26161419.6.0000.0105.

Além dos procedimentos de ética, realizou-se uma pesquisa exploratória com a intenção de localizar o contato eletrônico dos egressos listados no parecer do SEI N° 19.000014826-3. Não foi possível identificar o contato de e-mail, por outro lado a pesquisa permitiu localizar 62 dos 129 egressos listados que estudaram através da política pública sistema UAB, na rede social Facebook.

Na mesma rede social em que foram localizados, os egressos também receberam o convite junto ao link para responderem os questionários. O período de envio dos questionários antecedeu a submissão na plataforma Brasil, sendo realizado a partir de setembro de 2019 e durou até o dia 16 de janeiro de 2020. Dos 62 egressos localizados 6 responderam os questionários.

O enfoque na análise das respostas foi essencialmente qualitativo, com atenção a lógica do capital humano quando dirigido a educação, envolvendo assim aspectos como a formação e atuação profissional bem como a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, as respostas permitem verificar movimentos importantes, que dizem respeito as motivações para escolha do curso (investimento em si mesmo em capital humano em educação formal), busca e inserção no mercado de trabalho e sobre os tipos de resultados gerados (qual a contribuição, se houve, do capital humano de qualidade adquirido pelos cursos EaD, em sua atuação profissional).

Os sujeitos foram categorizados de acordo com o polo de apoio presencial que estudaram e com a ordem com que responderam os questionários. Por exemplo: o Sujeito T1, foi o primeiro egresso do polo UAB de Telêmaco Borba a responder o questionário.

As respostas selecionadas, por serem abertas ou de múltipla escolha e fechadas – caso tenham correlação com questões selecionadas – foram categorizadas em três Unidades de Registro, tais quais: Formação Profissional, Inserção no Mercado de Trabalho e Atuação Profissional.

Com a análise prévia das informações demográficas, as quais constam nos questionários, identificou-se que todos os sujeitos são mulheres com idades variadas entre 29 e 53 anos, que estudaram predominantemente em escolas públicas.

A partir das três Unidades de Registro elaborou-se seis quadros, que constam as questões realizadas bem como as respostas.

O primeiro quadro trata especificamente da motivação para a escolha dos cursos desenvolvidos na modalidade EaD, pelo convênio entre a UEPG e os polos de apoio presencial. No mesmo quadro delimitou-se duas questões, por manterem relação direta, sendo a primeira de múltipla escolha e a segunda aberta.

QUADRO 14 – Motivação das egressas sobre o curso que realizaram a distância pelo convênio entre a UEPG e seu polo UAB presencial

UR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Por que escolheu o curso selecionado na seção anterior?</u> <u>Comente sobre os motivos que selecionou na questão anterior.</u>
T1	PARA ATUAR NA ÁREA. “NÃO RESPONDEU” (T1)
IB1	PORQUE ERA A ÚNICA ÁREA DISPONÍVEL. “No período em que estudei havia apenas esse curso de graduação ofertado gratuitamente.” (IB1)
IB2	PARA ATUAR NA ÁREA. “Porque sempre gostei da área da educação” (IB2)
IB3	PARA ATUAR NA ÁREA. “Porque queria trabalhar na área de educação” (IB3)
T2	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. “Já atuava como professora, apenas magistério.” (T2)
T3	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. “Para formalizar a situação de documentação visto que o Estado não aceitou o diploma do lesd por não ser universidade.” (T3)

Fonte: o autor.

Nota-se pelo menos três linhas diferentes de respostas, com predomínio da intenção de atuar na área profissional, seguida de qualificação profissional e porque era a única área disponível.

As respostas das questões abertas, permitem compreender a lógica das escolhas realizadas na questão anterior. Isto porque, as egressas que optaram por realizar os cursos com a intenção de atuar na área, não eram professoras da educação básica ainda, enquanto as que optaram pela qualificação profissional já eram professoras.

Em ambos os casos as respostas abertas demonstraram realidades diferentes, pois entre as egressas que buscavam por qualificação profissional há motivos distintos. Enquanto a egressa T2, retrata a busca por ampliar a formação que como ela mesmo disse era de “apenas magistério”, a T3 o fez por questões de formalizar sua situação, pois o Estado não aceitou seu diploma anterior.

Destaca-se ainda a relação com os perfis de egressos presentes no capítulo 2, quando categorizados enquanto atores. Pois, dentre as egressas que responderam o questionário há representantes de ambos os perfis, tanto das que já atuavam na

educação como docentes e por motivos distintos optaram por ampliar sua formação profissional, como aquelas que não atuavam, mas tinham a intenção de atuar após formados.

Além destes dois perfis, a análise das respostas permitiu identificar um terceiro perfil, o daquelas que viram uma oportunidade na oferta de cursos de ensino superior público, mas não tinha a intenção de atuar na área, e optaram por desenvolvê-lo porque era a única opção.

A egressa pertencente ao terceiro perfil, estudou no polo de apoio presencial de Ibaíti, município o qual conta hoje com cursos de mais de 16 IES. No entanto, o fato de sua resposta referir-se ao curso ofertado, como única opção, faz sentido quando analisado o seu contexto, pois tal curso é público e portanto pode ter sido a única oportunidade que teve, ao auferir condições reais de aproveitá-la.

É preciso notar, que a modalidade a distância representa neste contexto, uma importante ferramenta para garantir mais oportunidades a parcelas populacionais que necessitam do ensino público. Nunes (1994) já destacava nos anos 90 a importância da modalidade EaD para atingir parcelas populacionais que necessitam da educação pública, mas que o ensino presencial não consegue atingi-los.

Quanto aos egressos que já eram professores atuando na educação básica de ensino, a necessidade de educação permanente tende a influenciá-los a buscarem por mais conhecimentos. Isto porque:

O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem. (KENSKI, 2003, p. 75).

“O desenvolvimento de certas habilidades requer especialização e experiência e pode ser obtido em parte pelas empresas e em parte pelas escolas”. (BECKER, 1962, p. 25). No caso específico da área educacional, o professor precisa estar em contato permanente com o desenvolvimento destas habilidades, tanto no seu local de trabalho com a aquisição de experiência, como no espaço formal de ensino através da formação continuada.

A tabela 15 contém dados sobre o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino dos municípios de Apucarana, Ibaíti e Telêmaco Borba, devido à pertinência dos mesmos para esta discussão.

TABELA 15 – Dados do mercado de trabalhos do setor ensino de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba

MUNICÍPIO	PROFISSIONAIS DO SETOR ENSINO					
	SEM ENSINO SUPERIOR		COM ENSINO SUPERIOR		EM FORMAÇÃO	
	2008	2018	2008	2018	2008	2018
APUCARANA	228	1226	510	1957	47	104
IBAITI	49	41	91	79	10	9
TELÊMACO BORBA	160	202	172	378	25	30
TOTAL	437	1469	773	2414	82	143

Fonte: RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

Nota: Organizado pelo autor.

Os dados sobre o mercado de trabalho do setor ensino, demonstram um aumento substancial entre 2008 e 2018, tanto no número de trabalhadores com ensino superior, como também dos trabalhadores sem ensino superior. No entanto, o aumento dos profissionais com nível mais elevado de escolaridade foi maior do que os trabalhadores sem ensino superior.

Estes dados demonstram um aumento de trabalhadores do setor ensino, que passaram a auferir de níveis mais elevados de escolaridade, o que revela na prática o que a teoria já apresenta sobre a necessidade do professor buscar mais capital humano, mesmo que já esteja inserido no mercado de trabalho.

O outro perfil por sua vez, é composto por egressos que por diferentes motivos detinham a intenção de atuar na área educacional enquanto docentes, assim que formados.

Nos dias atuais o “mercado de trabalho cada vez mais necessitado de profissionais qualificados para atuarem no universo corporativo” (TESSARO, 2013 Pág. 5) exige cada vez mais qualificação profissional de quem deseja inserir-se nele.

O universo educacional, não está muito distante desta realidade, pois aquele que quer atuar como professor necessita no mínimo do magistério conforme encontra-se nas exigências das CBO’s voltadas à docência, mas geralmente como visto no segundo perfil, o magistério não é o suficiente exigindo-se assim cada vez mais no mínimo a licenciatura. O Que é reforçado pelos dados do mercado de trabalho da tabela 15, que mostram um aumento expoente no número de trabalhadores do setor ensino com níveis mais elevados de escolaridade.

As respostas de ambos os perfis de egressas, passam pelas exigências do mercado de trabalho, no entanto, a busca pelo investimento em si mesmo através do conhecimento, também possui outras atratividades. Neste sentido:

Weisbrod examina um grande conjunto de benefícios da educação, além dos retornos futuros de produtividade, que são revelados nas estimativas de ganhos à medida que foram tratadas. Um desses benefícios é "o valor da 'opção' para obter ainda mais educação e as recompensas que a acompanham". O valor dessa opção é real para muitos estudantes que estão descobrindo seus talentos através da educação. (SHULTZ, 1962, p. 8).

Sabe-se deste modo, que a motivação para a escolha do curso passou por aspectos que envolvem a oportunidade de formação profissional, a exigência do mercado de trabalho incluso a docência no campo educacional, bem como a necessidade cada vez maior de formação permanente do docente.

As escolhas pela modalidade em que o curso foi desenvolvido, e instituição de ensino superior, encontram-se no quadro 15.

QUADRO 15 – Motivos para escolha das egressas por cursos ofertados da UEPG ofertados na modalidade EAD

UR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Por que optou por desenvolver o curso a distância? E porque escolheu cursar através da UEPG?</u>
T1	“Pelo excelente conceito.”
IB1	“Não houve opção... A modalidade a distância era ofertada de forma gratuita pela UEPG.”
IB2	“Porque foi a única oportunidade que tive”
IB3	“Porque já tinha um curso presencial e fazer o outro a distância era o que eu precisava pois eu fazia o meu tempo para estudar. UEPG porque é uma universidade conceituada onde muitos gostariam de cursar nela.”
T2	“Flexibilidade de horário”
T3	“Por trabalhar, estudar e uma família pra cuidar responde a primeira questão e em segundo lugar houve um acordo do estado com algumas universidades para ofertar a regularização dos diplomas dos egressos deste instituto, necessitando apenas de concluir algumas matérias para isto.”

Fonte: o autor.

Alguns pontos podem ser observados no quadro 15 sobre a escolha das egressas por cursarem através da modalidade EaD. Dentre eles destaca-se primeiro, que não necessariamente a modalidade EaD foi uma escolha pelas egressas IB1 e IB2, pois o peso maior recaiu sobre o fato destes cursos serem do ensino superior público ofertado pela UEPG, sendo considerado ainda gratuito pela egressa IB1.

A gratuidade afirmada pela egressa IB1, aparenta se dar na ausência da cobrança de mensalidades e no material de estudo, mas é preciso considerar que:

Um aluno não trabalha por salário enquanto está na escola, mas pode fazê-lo "depois" ou "antes" da escola ou durante "férias". Seus ganhos são geralmente menores do que se ele não estivesse na escola, pois não pode trabalhar tanto ou com regularidade. A diferença entre o que poderia ter sido e é ganho é um custo importante e indireto da escolaridade. Honorários, taxas, livros e materiais, despesas incomuns de transporte e hospedagem são outros custos mais diretos. O lucro líquido pode ser definido como a diferença entre o salário real e os custos diretos da escola. (BECKER, 1962, p. 26).

Neste caso em específico, parte dos custos é arcado pelo Estado – justamente os custos das mensalidades – há, no entanto, uma relação de perdas e gastos por parte dos beneficiados pela política pública, tanto pelo tempo que ficam fora do mercado de trabalho para estudar, mesmo que sejam em termos de redução da jornada de trabalho, como também por gastos gerais como locomoção ao polo de apoio presencial, com a internet, dentre outros gastos que inferem sobre os custos diretos e indiretos da escola (Universidade).

Os ganhos neste caso se dão na segurança em termos de permanência no trabalho daqueles que já estavam empregados, na possibilidade de auferir melhores cargos com maiores salários, e no caso daqueles que ainda não estavam empregados no aumento das possibilidades de inserir-se no mercado de trabalho da área, e auferir melhores salários do que em áreas que não exigem ensino superior.

O segundo ponto, refere-se à motivação por parte das demais egressas quando houve escolha pela modalidade EaD e pela UEPG, quando tinha outras IES que também ofertavam cursos em seus respectivos municípios. Fato relevante para entender a importância de a UEPG ter ofertados cursos em municípios que já possuíam IES, mas na maioria privadas e com fins lucrativos.

A flexibilidade por parte da modalidade EaD e o excelente conceito da UEPG, predominaram entre as respostas. Esta flexibilidade encontra resguardo na literatura sobre o tema, que denota ao tempo e espaços distintos do ensino tradicional característicos da modalidade EaD conforme denota Valente e Moran (2011), e estudados com maior profundidade por Mill (2015, p. 410), o qual compreende que:

[...] as TDIC promovem a “compressão” espaço temporal e a “necessidade” de maior flexibilidade nos espaços e tempos sociais, instalando uma cultura “do acesso” e “do aqui-agora”, que tem suas bases na flexibilidade ou fluidez dos espaço-tempos da cibercultura. O desejo de novos horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer, estudos e demais

responsabilidades leva os sujeitos a valorizarem os redimensionamentos promovidos pelas TDIC.

As Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) mencionadas por Mill (2015), são fundamentais para garantir a flexibilidade citada nas respostas das egressas, e que devem estar presente de maneira coerente e consistentemente planejada na modalidade EaD.

Mais importante do que a flexibilidade, o combo modalidade a distância, ensino superior público de qualidade e política pública sistema UAB, permite aumentar a formação de capital humano de qualidade em educação formal universitária em regiões que não contam com instituições públicas de ensino superior.

É preciso destacar que parte das diferenças em termos de distribuição de renda, não são de ordem do capital físico, mas sim de capital humano. Neste caso as diferenças de renda se justificam pelas diferenças nas habilidades dos sujeitos, sendo estas condicionadas ao investimento em pessoas, ou melhor, investimento em capital humano. (SHULTZ, 1962).

Hanushek e Kimko (2000) e Barro (2000) fazem uso de testes internacionais de ciência e matemática para medir aspectos qualitativos do capital humano (TIMMS3 para estudantes e IALS4 para adultos). Eles encontram que tanto qualidade quanto quantidade do capital humano são aspectos que têm impacto positivo no crescimento econômico, mas qualidade é mais importante. (NAKABASHI, 2015, p.55).

Neste sentido, garantir a qualidade do capital humano formado, é fundamental para uma maior efetividade no crescimento econômico. No caso específico estudado na presente dissertação, a qualidade do capital humano formado passa pela qualidade dos seus meios de formação, ou seja, da qualidade do ensino fornecido na modalidade EaD pela UEPG.

O excelente conceito da UEPG, mencionado nas respostas das egressas T1 e IB3, foi atingido através de um histórico da instituição focado em garantir a qualidade de ensino, quer seja na educação a distância ou presencial. Na educação a distância, a UEPG possui um histórico de participações em políticas públicas da modalidade, com 18 anos de NUTEAD, e conceitos na média e acima da média no ENADE, auferindo a instituição não só reconhecimento na qualidade do ensino fornecido presencialmente como também no ensino a distância.

Mesmo com este histórico da modalidade EAD na UEPG, o qual infere sobre a qualidade do ensino fornecido, o aprendizado do aluno depende do processo de

ensino e aprendizagem, e deste modo o capital cultural que carrega consigo bem como as suas singularidades de aprendizado, também interferem neste processo. Pelo fato de a modalidade a distância exigir certas capacidades dos alunos, aqueles que não tiveram contato anterior com a mesma podem apresentar dificuldades. Por isso, o quadro 16 contém questões sobre possíveis dificuldades encontradas.

QUADRO 16 – Principais dificuldades encontradas pelas egressas durante sua formação profissional

UR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Cite as principais dificuldades que encontrou ao realizar o curso:</u>
T1	“Nenhuma”
IB1	“Tentar manter rotinas de estudo.” “Dificuldades na utilização de textos digitalizados para estudo ao invés de materiais concretos, como livros, e apostilas.”
IB2	“Na época não tínhamos internet e computador e tive que me adaptar.”
IB3	“No primeiro momento a dificuldade em utilizar o computador a internet pois não tinha muita prática. Também a questão de não ter um professor em sala para mim tudo era muito novo diferente do que eu conhecia.”
T2	“Não tive dificuldade, já havia feito outros cursos na modalidade a distância” (T2)
T3	“Foi muito bom e como eu já havia tido um bom contato com o ensino a distância não vi nenhuma dificuldade. Mas é necessária muita disciplina para essa forma de estudo!” (T3)

Fonte: o autor.

Sabe-se das exigências que qualquer formação profissional exige do aluno, no entanto, o fato da formação profissional promovida pelo convênio entre a UEPG e os polos UAB ser realizada a distância, implica em exigências específicas que podem gerar dificuldades por parte dos alunos. Uma delas, e que nem sempre recebeu a devida atenção, foi tratada por Nascimento e Rodrigues (2014), que compreendem que:

[...] apesar do entendimento e sinalização para o uso massivo do computador e da internet, é preciso considerar que ainda existe uma parte significativa da população brasileira que não aprofunda esses recursos tecnológicos [...]. (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2014, p. 168).

O que vai de encontro com o relato de uma das egressas, que discorreu sobre não possuir tais recursos na época em que cursou. Nascimento e Rodrigues (2014) destacam neste sentido a importância dos polos de apoio presencial, quando apresentam infraestrutura adequada para atender as principais demandas dos alunos. Porém, o uso do ambiente virtual de aprendizagem precisa ser diário, o que exige um

gasto com locomoção substancialmente maior por parte do aluno, tanto em termos de dinheiro como de tempo, caso precise deslocar-se tantas vezes assim para o polo.

Os custos da escolaridade consistem em gastos diretos (aulas particulares e apoio público) e custos indiretos "invisíveis" de oportunidade, como a perda de rendimento dos alunos, resultante da redução necessária de suas atividades na mão-de-obra na escola. (MINCER, 1962, p.50).

Devido à particularidade da situação encontrada pelas egressas, custos mais específicos são acrescentados ao investimento, sendo arcado pelas próprias egressas, tanto de ordem direta como de ordem indireta.

As demais dificuldades relatadas, denotam sobre aspectos pedagógicos com relação a gestão do tempo e o uso de tecnologias. Sendo comum, na modalidade EaD os alunos apresentarem:

[...] durante seu processo de estudo inicial, dificuldades de tempo, de organização e planejamento sobre quando e como estudar, além da confusão sobre as condições e demandas das tarefas de aprendizagem, já que reconhecem que se trata de uma experiência de aprendizagem nova diante da qual não sabem como atuar. Estas dificuldades respondem a uma diferença entre suas expectativas iniciais de dedicação e esforço, e as demandas reais de estudo a distância, que se apresentavam desconhecidas, devido a sua falta de experiência como alunos dessa modalidade. (MERCADO, 2007, p. 4).

Por outro lado, quando o aluno possui esta experiência, a dificuldade é menor, conforme percebe-se nos relatos das egressas T2 e T3, que afirmaram não terem apresentado dificuldades quando estudaram a distância pela UEPG, pois tiveram contato anterior com a mesma.

Apesar das dificuldades geradas ao aluno que está no início do contato com a modalidade a distância, algumas habilidades são desenvolvidas quando ele consegue adaptar-se as exigências da EaD. Algumas destas foram apresentadas nas repostas das egressas, expostas no quadro 17.

QUADRO 17 – Habilidades desenvolvidas pelos egressos por cursarem a distancia pela UEPG

(continua)

UR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Você desenvolveu habilidades específicas devido a natureza do curso por ser desenvolvido a distância e com uso de tecnologias? Se sim, marque quais nos campos abaixo.</u>
T1	SIM. AUTODIDATISMO, DISCIPLINA E ADAPTAÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS;

QUADRO 17 – Habilidades desenvolvidas pelos egressos por cursarem a distancia pela UEPG

(conclusão)

UR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Você desenvolveu habilidades específicas devido a natureza do curso por ser desenvolvido a distância e com uso de tecnologias? Se sim, marque quais nos campos abaixo.</u>
IB1	SIM. AUTODIDATISMO, DISCIPLINA E ADAPTAÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS;
IB2	SIM. AUTODIDATISMO, DISCIPLINA E ADAPTAÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS;
IB3	SIM. AUTODIDATISMO, DISCIPLINA E ADAPTAÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS;
T2	DISCIPLINA.
T3	SIM. AUTODIDATISMO, DISCIPLINA E ADAPTAÇÃO A NOVAS TECNOLOGIAS;

Fonte: o autor.

Percebe-se unanimidade nas respostas das egressas no quadro 21, pois todas consideraram que desenvolveram habilidades devido o curso ter sido desenvolvido a distância, e selecionaram todas as alternativas de múltipla escolha, no que se refere aos tipos de habilidades que adquiriram.

O que não surpreende, pois para se cursar a distância é preciso de um conjunto de habilidades diferentes das vistas nos cursos presenciais, aos quais a maior parte dos brasileiros estudam desde pequenos.

O estudante, hoje da EAD, foi esculpido pelo modelo presencial durante todo seu processo de aprendizagem. Enquanto adulto, ele tem pouca familiaridade com a tecnologia, demonstra dificuldades em sentir-se responsável por sua própria aprendizagem e durante muito tempo não foi um produtor de conteúdo, mas sim um reproduzidor. (BEHAR; SILVA, 2012, p. 6).

Por outro lado, o desenvolvimento de algumas competências garante um melhor processo de ensino e aprendizagem ao minimizar as dificuldades dos alunos EaD. São elas: “fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe”. (BEHAR; SILVA, 2012, p. 1).

O desenvolvimento destas competências conseqüentemente é acompanhado de habilidades, algumas delas selecionadas pelas egressas no quadro 21 que conseguiram se adaptar ou já estavam adaptadas a cursar na modalidade EaD.

Pessoas habilidosas tendem a investir mais em si mesmas do que outras, o que a depender da área do trabalho tende a promover salários cada vez mais elevados

(BECKER, 1962). No caso específico da educação, principalmente quando se fala de professores, os salários não aumentam linearmente de acordo com o aumento das habilidades do professor, mas com a titulação é mais perceptível tais aumentos salariais.

Como a história sugere, é útil ver as duas grandes classes de treinamento (*no trabalho e na educação*) não apenas como uma sequência de estágios, mas também como alternativas ou substitutos. Em muitos casos, o mesmo grau de habilidade ocupacional pode ser alcançado "encurtando" a educação formal e "prolongando" o treinamento no trabalho ou pelo contrário. O grau de substituidade entre os dois variará, é claro, entre os empregos e, com o tempo, com as mudanças na tecnologia. (MINCER, 1962, p. 50).

A especificidade da área educacional, e das características do que o professor encontra em seu mercado de trabalho, faz com que as habilidades que adquire tanto com a experiência na escola como na educação formal universitária, lhe proporcione meios para investir em níveis mais elevados de escolaridade como especializações, mestrado e doutorado, os quais tendem a interferir não somente no salário como também nas oportunidades de trabalho.

Uma vez formado, o aluno deve inserir-se no mercado de trabalho. Deste modo, a segunda Unidade de Registro trata sobre a inserção no mercado de trabalho. Algumas das principais nuances envolvendo este processo, encontram-se no quadro 18.

QUADRO 18 – Posicionamento das egressas quanto a inserção no mercado de trabalho

UR	INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO
UC	O fato do curso ter sido desenvolvido a distância interferiu no momento de procurar um emprego? Se sim, como?
T1	"Não"
IB1	"Algumas pessoas possuem preconceito com relação a educação a distância, por acreditarem como sendo fracos."
IB2	"No primeiro momento sim, mais hoje não."
IB3	"Não."
T2	"NÃO RESPONDEU"
T3	Sim. Não pra conseguir o emprego, mas surpreendeu a muitos quando passei em 2 concurso público e alguns colegas que faziam curso presencial não conseguiram.

Fonte: o autor.

Com a análise das informações do quadro 18, identifica-se posicionamentos diferentes entre as respostas, pois parte das egressas afirmou não sofrer influência

de ter cursado a distância no momento de inserir-se no mercado de trabalho, enquanto a outra parte afirmou o contrário.

Dentre as respostas das egressas IB1 e T3, percebe-se dois pontos importantes que devem ser destacados. Primeiro, em ambas as respostas há relação ao preconceito, tanto apresentado diretamente pela egressa IB1 como de maneira implícita pela T3, quando as pessoas em sua volta se surpreenderam com seu bom desempenho em dois concursos públicos, após ter se formado em um curso a distância.

O outro ponto também pode ser percebido na resposta da egressa T3, pois refere-se à influência das habilidades adquiridas no curso realizado a distância em sua vida profissional. No caso a inserção no mercado de trabalho se deu através de concurso público.

Estes dois pontos são correlacionados, pois dizem respeito a suficiência dos cursos desenvolvidos a distância para o ingresso e a atuação do egresso no mercado de trabalho. Como visto no projeto de lei 7.121, ainda há a percepção de que os cursos desenvolvidos a distância são limitados, e não suficientes para formação do profissional em algumas áreas, no caso do projeto de lei supracitado, na área da saúde.

No contexto da mesma problemática, Tessaro (2013, p. 4) realizou uma pesquisa com a intenção de responder se “o ensino oferecido por uma Instituição Superior de Ensino a Distância possibilita ao egresso da mesma a colocação no mercado de trabalho ou possibilita a ascensão profissional aos egressos que já estavam empregados?”

A pesquisa desenvolvida com egressos de todo o Brasil, comprovou na prática a resposta da egressa IB2, pois pelo menos no mercado de trabalho este preconceito está diminuindo ou não afeta mais como antes a inserção do egresso EaD no mercado de trabalho, pois:

As respostas fornecidas por 54,4% dos egressos demonstram que o curso frequentado na modalidade a distância contribuiu de forma satisfatória ou dentro do esperado para o ingresso na área de trabalho correspondente à área de sua formação. (TESSARO, 2013, p. 7-8).

Destaca-se também que:

[...] para 59,4% dos egressos respondentes, realizar o curso traduziu-se, posteriormente, em aumento salarial ou em ascensão profissional, ou seja,

nestes aspectos a realização do curso contribuiu dentro ou acima da expectativa da amostra. Isto se deve porque a dinâmica do mercado de trabalho exige a constante busca pela qualificação e pela requalificação num processo contínuo e praticamente ininterrupto. O profissional que não se adequar a essa realidade corre o risco de comprometer sua carreira, ascensão profissional ou ter negado o aumento salarial. Esses resultados mostram a eficácia do curso para o ingresso com o objetivo de garantia de empregabilidade. (TESSARO, 2013, p. 8).

O maior desemprego entre trabalhadores menos qualificados pode ser explicado, pelo fato destes não terem tanto capital humano específico quanto trabalhadores mais qualificados, pois estes tendem a investir mais em si mesmos. Geralmente trabalhadores com mais capital humano específico, também são os últimos a serem mandados embora em uma situação de crise da empresa. Isto acontece, porque estes funcionários tendem a produzir mais, devido ao conhecimento específico que adquiriram para trabalhar na empresa. (BECKER, 1962).

No caso estudado na presente dissertação, não se trata de capital humano específico, mas sim capital humano geral formado através da educação formal universitária. Contudo, o desenvolvimento de competências devido as exigências da modalidade EaD, contribuí na busca pelo emprego, na colocação profissional e na atuação profissional do professor.

A última Unidade de Registro, denota sobre nuances da atuação profissional permeada ao mesmo tempo por questões de salário e ascensão profissional, o que permitirá aproximar as respostas dos egressos como um todo, com as discussões da presente dissertação sobre a lógica do capital humano quando especificamente direcionado a educação.

QUADRO 19 – Contribuições da formação profissional a distancia para a atuação profissional dos egressos

(continua)

UR	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<p><u>Se você já atuava na área educacional, o curso contribuiu para alguma melhora na sua vida profissional?</u> <u>Se o curso contribuiu para sua vida profissional tendo ou não atuado antes na área educacional, aponte os sentidos em que essa contribuição aconteceu. Obs: Você pode selecionar mais de uma alternativa.</u> <u>Quanto a sua percepção, comente a resposta anterior.</u> <u>A tecnologia presente na realização do curso contribuiu para sua atuação profissional?</u></p>
IB1	NÃO RESPONDEU. NÃO RESPONDEU. NÃO RESPONDEU. SIM. (OBS: NÃO ATUAVA E NÃO PASSOU A ATUAR COMO PROFESSORA)

QUADRO 20 – Contribuições da formação profissional a distancia para a atuação profissional dos egressos

(conclusão)

UR	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
UC	<u>Se você já atuava na área educacional, o curso contribuiu para alguma melhora na sua vida profissional?</u> <u>Se o curso contribuiu para sua vida profissional tendo ou não atuado antes na área educacional, aponte os sentidos em que essa contribuição aconteceu. Obs: Você pode selecionar mais de uma alternativa.</u> <u>Quanto a sua percepção, comente a resposta anterior.</u> <u>A tecnologia presente na realização do curso contribuiu para sua atuação profissional?</u>
IB2	SIM. SALÁRIO, CARGO, FUNÇÃO E CAPACIDADE PARA ATUAR COM MAIS QUALIDADE NO TRABALHO. “Acho que foi maravilhoso o curso, aproveitei muito.”SIM
IB3	NÃO RESPONDEU. SALÁRIO, CARGO, FUNÇÃO E CAPACIDADE PARA ATUAR COM MAIS QUALIDADE NO TRABALHO. NÃO RESPONDEU. SIM
T2	SIM. SALÁRIO E CAPACIDADE PARA ATUAR COM MAIS QUALIDADE NO TRABALHO. “NÃO RESPONDEU”. SIM
T3	SIM. SALÁRIO E CAPACIDADE PARA ATUAR COM MAIS QUALIDADE NO TRABALHO. “Aquisição de novos conceitos e conhecimento sobre meu trabalho e valorização profissional. SIM

Fonte: o autor.

As questões da Unidade de Registro Atuação Profissional, envolvem assuntos que podem gerar constrangimentos nos respondentes, por esta razão optou-se por não as tornar obrigatórias, o que explica parte das respondentes abdicarem-se de responder algumas delas. A egressa IB1 não respondeu questões desta Unidade de Registro, o que é explicável pelo fato de não ter passado a atuar na área.

Aquelas que responderam a primeira e última questões presentes no quadro 19, afirmaram que o curso que realizaram contribuiu em sua vida profissional assim como a tecnologia presente no desenvolvimento do curso contribuiu em sua atuação profissional¹⁷.

Em termos de melhora na atuação profissional, há alguns fatores que merecem destaque, pois ao observar os perfis de egressos categorizados no segundo capítulo da presente dissertação, os cursos em que se formaram apresentam alguns pontos em comum.

¹⁷ Algumas destas contribuições foram pré-selecionadas pelo autor, ao disponibilizá-las nas questões de múltipla escolha, enquanto outras aparecem na resposta aberta da egressa T3, são elas: Melhora da capacidade para atuação no trabalho, melhoria salarial, ascensão profissional (cargo, função), “aquisição de novos conceitos e conhecimento” sobre o trabalho em que já atuavam e valorização profissional.

Primeiro trata-se de uma formação mais densa que a do magistério, e que proporciona ao egresso a aquisição de mais conhecimentos que contribuem na sua atuação dentro da escola no dia a dia, principalmente por se tratarem de cursos de licenciatura para atuação em disciplinas específicas da educação básica, sendo: Geografia, História, Português, Educação Física e Matemática.

Ainda neste assunto, nota-se que o fato de os cursos serem desenvolvidos a distância com uso de TDIC, bem como pela exigência do desenvolvimento de competências mínimas, contribui para o egresso o qual adquire novos conhecimentos, habilidades e competências que conseqüentemente melhoram sua atuação profissional.

A aquisição de capital humano em educação formal universitária lhes proporciona assim, um aumento em sua capacidade de produção que como visto em parte das respostas lhes proporcionou aumento salarial ao também subirem de cargo ou mudarem de função.

O estudo de Nakabashi (2015), mostrou que a qualidade do capital humano apesar de não apresentar impactos diretos tão expressivos sobre o crescimento econômico, possui uma significância maior para o processo de desenvolvimento, ao estar diretamente relacionado ao uso, busca e desenvolvimento de tecnologia que por sua vez apresenta maiores impactos sobre o crescimento econômico e desenvolvimento.

No caso estudado na presente dissertação, o aumento salarial é importante para os sujeitos estudados, contudo em termos de desenvolvimento, a maior contribuição se dá na significância que a qualidade do capital humano formado possui. Assim, a melhora da atuação profissional das professoras, é importante na melhora dos meios formadores de capital humano, em que muitos mais alunos passam a receber uma educação de maior qualidade dado a melhora do capital humano de suas escolas.

O convênio entre a UEPG e os polos de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba pelo sistema UAB, formou capital humano de qualidade nos três municípios entre 2008 e 2012, sendo 129 profissionais, que uma vez inseridos no mercado de trabalho tendem a melhorar os meios de formação de capital humano de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba.

Os egressos não foram localizados em sua totalidade, nem pode-se comprovar se todos os 129 já estavam inseridos no mercado de trabalho, ou se inseriram-se após a conclusão do curso. Contudo, o IDEB dos três municípios aumentou continuamente depois de 2013, indicando uma melhora na qualidade da educação básica de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba.

O número de trabalhadores com nível mais elevado de escolaridade, também aumentou nos anos seguintes passando de 773 trabalhadores em 2008 para 2.414 em 2018, considerando os dados somados dos três municípios.

Deste modo, pode-se concluir que a UEPG contribuiu para formação de capital humano de mais qualidade nestes três municípios, e a principal contribuição em termos de desenvolvimento se dá na melhora das condições de formação de capital humano ex post de qualidade, uma vez que os cursos foram todos de licenciatura.

A melhora da qualidade de ensino da educação básica, se torna ainda mais importante quando se considera os critérios de seleção destes três municípios sedes. Pois, todos eles são representativos para suas regiões imediatas. Estas por sua vez são constituídas por uma relação de demandas imediatas, como serviços de saúde, e neste caso de educação.

A melhora das condições para formação de capital humano, pode contribuir também para a região imediata, isto porque o aumento de profissionais mais qualificados nos três municípios, pode contribuir para a região imediata, aonde estes profissionais também podem atuar.

Outro ponto que merece destaque, é o total de municípios sedes de polos UAB em convênio com a UEPG, pois além destes três, mais 25 sediaram cursos EAD no período entre 2008 e 2012, e não só da UEPG como também de outras IES públicas conveniadas ao sistema UAB.

O que denota, que a formação de capital humano se deu em boa parte do Paraná, e que movimentos parecidos aos encontrados especificamente em Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba podem ter se repetido em outros municípios, mas com suas singularidades, de acordo com a quantidade de formandos e características demográficas e socioeconômicas de cada município.

3.3 Considerações Sobre O Terceiro Capítulo

Com o material analisado no terceiro capítulo, pode-se constatar através do bom desempenho dos alunos que estudaram a distância pela UEPG no ENADE, do histórico da instituição na modalidade de ensino a distância, bem como de seu histórico de ênfase na qualidade de ensino, tendo a formação de um corpo docente com níveis cada vez mais elevados de escolaridade, que a formação de capital humano a distância da Instituição é de qualidade.

A análise do material obtido com as respostas dos questionários aplicados aos egressos do convênio entre a UEPG e os municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba pelo sistema UAB, mostrou que os interesses das egressas respondentes em realizar o curso, envolvem a oportunidade de formação profissional, a exigência do mercado de trabalho incluso à docência no campo educacional, bem como a necessidade cada vez maior de formação permanente do docente.

Identificou-se pelo menos três perfis de egressos, sendo: 1 – Egressos que não atuavam como professores e fizeram o curso porque tinham a intenção de atuar; 2 – Egressos que já atuavam como professores e tinham a intenção de ampliar sua formação; 3 – Egressos que realizaram o curso por ser a única oportunidade de realizar o ensino superior pela qual auferiam os recursos necessários para tanto.

A inserção no mercado de trabalho apresentou resultados diferentes entre os perfis de egressos, pois o terceiro perfil não passou a atuar no mercado de trabalho, enquanto as respostas do segundo perfil foram divididas entre sofrer ou não influência do curso ser realizado a distância ao buscar por emprego, sendo atribuído em um lado das respostas ao preconceito quanto a modalidade, e a outra parte ao fato da modalidade a distância exigir o desenvolvimento de competências.

O desenvolvimento de competências foi unânime nas respostas das egressas quando se questionou sobre a aquisição de habilidades quando se desenvolve cursos na modalidade a distância, principalmente ao primeiro perfil que em suas respostas afirmaram terem melhorado sua atuação profissional depois da realização do curso, inclusive obtendo melhores rendas mais tarde.

Os dados do mercado de trabalho de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba acompanham a lógica encontrada nas respostas das egressas, principalmente

quando considerado os dados do IDEB dos três municípios. Tanto o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino como os resultados no IDEB aumentaram após a formação dos egressos nos três municípios.

Com embasamento nas discussões sobre o capital humano e o desenvolvimento regional no primeiro capítulo do presente estudo, alguns pontos podem ser destacados sobre os casos específicos estudados na presente dissertação.

Primeiro, destaca-se sobre o investimento em capital humano realizado através do convênio entre a UEPG e os polos de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba pelo sistema UAB, que parte dos custos são arcados pelo Estado através do sistema UAB, enquanto que os alunos – alguns deles já professores da rede básica pública de ensino – tiveram perdas principalmente pelo tempo em que abdicam de atuar no mercado de trabalho para estudarem, e outros custos, como a locomoção ao polo, internet e materiais de estudo.

A contribuição mais importante não necessariamente se deu em maiores salários por parte do trabalhador, pois o capital humano formado foi direcionado especificamente a rede básica pública de ensino. Aonde o presente estudo permite identificar que a maior contribuição se dá na formação de capital humano ex post. Isto significa que a maior contribuição se deu em termos de significância através da qualidade do capital humano formado, e não necessariamente em um crescimento econômico direto.

A melhora na qualidade da educação básica pública de ensino, é um movimento fundamental para que a lógica do capital humano atinja a expectativa dos pioneiros da teoria, sobre o seu potencial para lidar com desigualdades na distribuição de renda, bem como para se atingir as metas do conceito em transição de desenvolvimento que não mais limita-se ao crescimento econômico e passa a considerar as pessoas como um todo tornando ainda mais importante a discussão sobre a distribuição de renda no desenvolvimento.

Para que haja um crescimento significativo no acúmulo de capital humano de qualidade, de modo a contribuir com maior impacto no desenvolvimento regional, sem no entanto, acirrar as desigualdades na distribuição de renda, contribuições a longo prazo como a formação de capital humano ex post de qualidade em níveis mais básicos como o gerado pelos convênios entre a UEPG e os polos UAB de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba tornam-se fundamentais.

Mesmo que no caso da política pública sistema UAB o enfoque presente nos objetivos esteja mais em aumentar o acesso ao ensino superior do que propriamente promover tais resultados longitudinais, nota-se o potencial de uma política pública nacional e focada na educação em atingir outros setores como o trabalho e o desenvolvimento a longo prazo.

A política pública sistema UAB promoveu a melhora de condições fundamentais para inclusão de parcelas populacionais em papéis ativos dentro do desenvolvimento, ao gerar capital humano de qualidade na educação básica pública de ensino que por conseguinte a longo prazo contribui para formação de capital humano ex post, melhorando assim não só a disponibilidade e qualidade de trabalhadores na região, como também as condições para o acesso a níveis mais elevados de capital humano às parcelas populacionais que identificam no ensino público a sua melhor oportunidade pois lhes dá melhores condições de acesso e permanência, ao auferirem dos recursos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo: analisar a relação da EaD promovida pela implementação da UEPG no Sistema UAB, com o desenvolvimento regional e local da região dos municípios sedes pioneiros mais representativos para suas regiões, mediada pelo acúmulo de capital humano de qualidade.

Com os resultados, constatou-se que o capital humano formado a distância pela UEPG é de qualidade, tanto pelo desempenho dos seus alunos EaD no ENADE, como pela titulação cada vez maior do corpo docente da instituição. Além destes fatores, a UEPG apresentou um histórico focado em garantir a qualidade de ensino na modalidade EaD, tendo participado de políticas públicas como Pró-licenciatura, Pró-letramento e Parfor, antes e durante sua adesão ao sistema UAB. Desde seu credenciamento para ofertar cursos a distância, até os dias atuais, a modalidade vem crescendo substancialmente na instituição, sendo que hoje a UEPG já conta com cursos ofertados em 52 polos de apoio presencial.

Aqui a qualidade deste processo tem implicações tanto na área da educação como do capital humano. Na área educacional, mais do que aumentar o acesso ao

ensino superior público através da modalidade EaD, é necessário garantir a qualidade do ensino fornecido.

O referencial teórico permite identificar, que a modalidade EaD exige seriedade e comprometimento tanto por parte da IES, a qual deve seguir uma série de requisitos para ser credenciada junto ao MEC para ofertar cursos EaD, como por parte dos alunos, os quais devem adaptar-se ao modelo de ensino que exige competências como disciplina, fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, dentre outras.

Além disso existem aspectos mais profundos que dizem respeito a cultura digital, a cibercultura que inferem sobre os novos meios de interação que proporcionam a formação de uma nova cultura não presencial. Destaca-se também as potencialidades geradas por esta nova cultura, principalmente das características da educação online, no desenvolvimento de cursos a distância.

A necessidade de conhecimento sobre estes aspectos antes de desenvolver um curso a distância para se garantir a qualidade do ensino fornecido, mostram a complexidade que envolve a oferta de cursos nesta modalidade no ensino superior público.

Deste modo, pensar a educação a distância não envolve apenas aumentar o acesso ao ensino superior, e não pode ser colocada em prática de uma hora para outra, sem comprometimento com a qualidade do ensino fornecido.

Por parte do capital humano, a qualidade envolve o seu potencial sobre o desenvolvimento, pois mesmo que a qualidade do capital humano não apresente dados tão fáceis de serem mensurados no crescimento econômico, a sua significância para o processo de desenvolvimento é grande, tanto em termos locais, com a disponibilização de profissionais mais qualificados, que produzem mais e deste modo tendem a obter melhores salários, como em termos regionais ao aumentar a qualidade dos meios para a busca, uso e produção de tecnologia.

A lista de egressos gerada via protocolo do SEI 19.000012160-8 emitido pela PROGRAD da UEPG, após elaboração por parte do NUTEAD da mesma instituição, permitiu identificar que o convênio entra a UEPG e os municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba pelo sistema UAB, formou pelo menos 129 egressos.

Dos 129 egressos, 6 egressas responderam ao questionário. Dentre as respostas, pôde-se identificar três perfis diferentes: 1 – Egressos que não atuavam

como professores e fizeram o curso porque tinham a intenção de atuar; 2 – Egressos que já atuavam como professores e tinham a intenção de ampliar sua formação; 3 – Egressos que realizaram o curso por ser a única oportunidade de realizar o ensino superior pela qual auferiam os recursos necessários para tanto.

As respostas encontradas no terceiro perfil merecem atenção, pois dizem respeito a real demanda dos municípios que recebem os cursos do ensino superior público através do sistema UAB. Para garantir que o capital humano formado será efetivo no desenvolvimento ao ser usado na área, é necessário antes de ofertar um curso, a troca de informações entre os atores envolvidos, quer seja a IES que ofertará o curso ou município responsável pelo polo de apoio presencial.

Quanto aos outros dois perfis, questões como a inserção no mercado de trabalho no caso do primeiro perfil, e a atuação profissional no caso do segundo, apresentam importantes aspectos no que condiz a temática do capital humano.

Isto porque, o fato de o curso ser desenvolvido a distância possibilitou que as egressas desenvolvessem competências específicas, como disciplina e uso de novas tecnologias. Ambas as competências são fundamentais para qualquer docente, e auferir estas habilidades facilita a inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, o preconceito pode ser um movimento oposto, que limita em casos específicos a inserção de um egresso EaD no mesmo.

A aparente dicotomia na inserção no mercado de trabalho, vem diminuindo a medida que as competências desenvolvidas especificamente na modalidade a distância tornam-se mais conhecidas no senso comum, onde paira o preconceito contra a modalidade.

O excelente conceito da UEPG, junto a outros elementos que a instituição auferiu para garantir a qualidade de ensino tanto na modalidade EaD como no ensino presencial, permitiram com que o segundo perfil se desenvolve uma melhor atuação profissional.

A melhor atuação profissional, o desenvolvimento de habilidades tanto de ordem específica quanto aos conhecimentos adquiridos em cada curso, como de ordem geral pelos cursos serem a distância, são conhecimentos importantes desenvolvidos através do capital humano formado em educação formal universitária, que em termos individuais contribuem para que os egressos tenham melhores

condições para a inserção no mercado de trabalho, bem como melhores condições para buscar por níveis mais elevados de escolaridade.

No caso específico da educação, a titularidade é o principal fator diferenciador de salários, contudo o desenvolvimento das habilidades formadas em um ensino de melhor qualidade, é importante para atingir a maior titulação, considerando ainda que pessoas habilitadas tendem a investir mais em si mesmas.

Os dois primeiros perfis, apontaram ainda, que a formação que receberam pelo convênio entre a UEPG e seu polo de apoio presencial, lhes permitiu conseguir melhores cargos e melhores salários. No entanto, considerando que a qualidade do capital humano possui maior significância para o desenvolvimento do que a sua quantidade, e que o capital humano foi formado especificamente para atuação na educação básica, percebe-se que a maior contribuição deste convênio, se deu na formação de capital humano de qualidade ex post.

Isto significa que o capital humano formado, tende a melhorar os meios de formação de capital humano através da educação básica dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. Trata-se deste modo, de um movimento longitudinal, em que a melhora da atuação dos professores tende a melhorar também a qualidade de ensino dos três municípios. Movimento necessário para garantir que parcelas populacionais não sejam excluídas de atividades econômicas nos primeiros estágios de desenvolvimento.

Os dados do mercado de trabalho, bem como os resultados no IDEB dos municípios de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba reforçam o que foi encontrado na literatura e nas respostas dos questionários, pois o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor ensino assim como o IDEB aumentaram nos anos posteriores a formação dos egressos.

Além disso, os picos de maior crescimento, bem como de números mais elevados de trabalhadores com ensino superior completo na educação se deram nos mesmos períodos em que a educação básica pública destes municípios atingiu seus mais elevados resultados no IDEB, quase todos após a formação dos egressos supracitados.

Quanto aos resultados encontrados na literatura, sabe-se que o capital humano influencia em termos locais, na empregabilidade e renda do trabalhador contribuindo assim para o crescimento econômico e para o desenvolvimento local, e que o aumento

do capital humano de qualidade contribui para a busca, uso e produção de tecnologias, que atuam mais efetivamente na promoção do desenvolvimento regional, quando bem aplicado no ramo produtivo.

No entanto, a maior contribuição da formação de capital humano em educação formal a distância, pelos convênios entre a UEPG e os polos UAB de apoio presencial no desenvolvimento regional, não é imediata.

Com a realização desta pesquisa, pode-se afirmar como principal resultado encontrado que: a contribuição é longitudinal e se dá na formação de capital humano ex post, pois o número de 129 egressos que receberam este capital se torna bem mais significativo quando uma quantidade bem maior de alunos passa a receber capital humano em níveis básicos de mais qualidade, devido a melhora da atuação profissional dos professores.

A formação de capital humano ex post, além de melhorar a predisposição de trabalhadores com melhor formação – influenciando assim fatores como a empregabilidade e renda, com maior impacto em termos locais – contribui para melhora das condições necessárias para o acesso ao capital humano em educação universitária.

Na presente pesquisa, identifica-se que a contribuição não se limita apenas ao âmbito local, pois estes três municípios foram escolhidos criteriosamente, por serem importantes em suas regiões imediatas, as quais mantêm como uma das suas principais características a relação de demandas imediatas entre os municípios, dentre elas a educação. Isto significa, que a maior predisposição de profissionais qualificados contribui também para a região próxima, aonde estes profissionais também podem atuar.

Mesmo que o capital humano em educação formal universitária receba mais atenção na literatura devido seu maior potencial de ação na promoção do desenvolvimento e crescimento econômico, o movimento visto acima é relevante, pois o acesso ao ensino universitário se dá via processo seletivo e os conhecimentos necessários e fundamentais para o acesso e permanência no ensino superior, ou seja, o acesso ao capital humano em educação formal universitária, se dá na educação básica de ensino.

Assim, melhorar a qualidade da educação básica pública é fundamental para garantir que parcelas populacionais não serão excluídas do acesso a este capital

humano em educação formal universitária, e não serão privados de atuarem ativamente e receberem os benefícios promovidos pelo desenvolvimento, quer seja ele local ou regional.

Destaca-se ainda, o papel fundamental da modalidade EaD para levar ensino superior público de qualidade a municípios e regiões que não possuem acesso ao mesmo. O que torna políticas públicas de fomento a modalidade EaD no ensino superior público ainda mais importantes, pois além de atingirem pessoas que não tem acesso ao ensino superior, atingem também pessoas que não possuem acesso ao ensino superior público.

O investimento em seres humanos sempre envolve gastos, sendo realizados quando identificado que os ganhos serão maiores que os custos, gerando assim um retorno. No caso específico da presente dissertação, os custos arcados pelo Estado são fundamentais para garantir que pessoas que não conseguem estudar na educação privada por não possuírem condições, tenham acesso ao ensino superior.

Enfim, a presente pesquisa foi realizada para responder: qual a relação da educação a distância promovida pela implementação da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Sistema Universidade Aberta do Brasil com o desenvolvimento da região de Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba?

Como resposta, encontrou-se que a relação entre a educação e o desenvolvimento regional é mediada pelo capital humano, sendo que se o mesmo for de qualidade tende a potencializar esta relação. No caso específico do capital humano formado pela UEPG, destaca-se que foi longitudinal e contribuiu na formação de capital humano ex post de qualidade em Apucarana, Ibaiti e Telêmaco Borba. O aumento do capital humano de qualidade por sua vez, contribui para o uso, busca e produção de tecnologia, a qual tem maior impacto no desenvolvimento regional.

O desenvolvimento desta dissertação permitiu o rompimento com os preconceitos do pesquisador que a desenvolveu, ao transcender a perspectiva disciplinar essencialmente educacional com que olhava para a modalidade EaD, para uma perspectiva interdisciplinar, que exige um olhar que envolve áreas como a economia, educação, política pública e principalmente o capital humano, identificado como o mediador na explicação da relação entre educação e o desenvolvimento.

Além disso, a realização desta pesquisa envolveu assuntos que abriram caminho para a possibilidade de estudos futuros, como por exemplo: tomar os

municípios sem IES locais como objeto de estudo quando receberam cursos do ensino superior à distância, estudar com maior profundidade a formação de capital humano ex post, estudar com maior densidade a inserção do egresso EAD no mercado de trabalho, tomar os indicadores da qualidade do ensino superior e da educação básica, sendo estes o ENADE e o IDEB, como objetos de estudos ao buscar pelos meios necessário para romper com as suas limitações apresentadas pela literatura, dentre outras possibilidades.

Conclui-se desta maneira, que este estudo não esgotou o objeto de pesquisa, por outro lado abriu portas para estudá-lo com maior profundidade bem como com outras perspectivas que considerem a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. F. et al. Relações entre as Universidades Públicas Estaduais e o Desenvolvimento Regional no Estado do Paraná: impactos de curto prazo com metodologia insumo-produto. In RAIHER. (Org.). **As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. Disponível em: <[HTTP://www.uepg.br/editora](http://www.uepg.br/editora)> Acesso 31 maio 2019.
- APUCARANA. **História**. Apucarana: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em <<http://www.apucarana.pr.gov.br/ame/historia/>> Acesso em 9 de junho 2019
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P.; Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Belo Horizonte. **Educação em Revista**. v.31 n.03 p. 321-338 Julho-Setembro 2015. Disponível <www.scielo.br/pdf/edur> Acesso 28 abr. 2018.
- BANCO MUNDIAL.. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2011. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf> Acesso 12 out 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal. Edições 70. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro 2011.
- BAUER, A. CASSETTARI, N. OLIVEIRA, R. P.. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. Rio de Janeiro: **Ensaio avaliação e políticas públicas em educação**, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362017000400943&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 27 Dez 2019.
- BECKER, G. S.. Investment in Human Capital: a theoretical analysis. Journal of Political Economy Vol. LXX, No. 5, Part 2, University of Chicago Press, 1962.
- BECKER, G. S.. **Human capital**. Library of Economics and Liberty. The Concise Encyclopedia of Economics, 2006. Disponível <<http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>> Acesso 07 Jun 2019.
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A.. Mapeamento de Competências: um foco no aluno da educação a distância. **CINTED**, UFRGS. V. 10 Nº 3, dezembro, 2012. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>> Acesso em 21 de jan 2020.
- BELONNI, M. L. **Educação à Distância**-5. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BERTOLIN, J. C. G.. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. Passo Fundo: **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 183-199,

jan./abr. 2019. Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em 13 dez 2019.

BLEICHVEL, R. C.. ENADE Diante da Formação Docente Universitária e o Conhecimento Científico. Campinas: **Revista Internacional de Educação Superior**, v.3, n.2, p.322-335, maio/ago. 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650607>> Acesso em 10 dez 2019.

BOISIER, S. Desarrollo (local): De qué estamos hablando?. Colômbia: **Cámara de comércio de Manizales**, 1999. Disponível em <<https://flacsoandes.edu.ec/>> Acesso 08 set 2019.

BRASIL. ATLAS. **Consulta**. Brasil: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2019. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>> Acesso em 09 junho 2019.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7121. 2017**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacaooidProposicao=2125604>> Acesso 26 Jun 2019.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)**, Brasília, fev de 1998.

BRASIL. Decreto n.º 5622, de 19 de Dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso 12 out 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino**, Brasília, maio de 2006.

BRASIL. Decreto n.º 5800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**, Brasília, jun de 2006.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, maio de 2017.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Informações gerais**. Classificação Brasileira de Ocupações, 2019. Disponível em

<<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf;jsessionid=kVJUID1tWP0SN2J6iybeHNLc.slave19:mte-cbo>> Acesso em 17 dez 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Metas**. Brasília, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 4 out 2019.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 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...** 2009. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br>> Acesso em 20 out 2019.

BRASIL, SEED, MEC. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007.

BRASIL. CAPES. **Cursos e Avaliados e reconhecidos**. 2019. Disponível em: <<https://coleta.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programaquantitativos/q quantitativoPrograma>> Acesso em 5 maio 2019.

CALDARELLI, C. E. et al. Análise de Indicadores de Produção Científica e Geração de Conhecimento nas Universidades Estaduais Paranaenses. In RAIHER. (Org.). **As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. Disponível em: <<HTTP://www.uepg.br/editora>> Acesso 31 maio 2019.

CANO, W. Da década de 1920 à 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. **Revista Economia**. Brasília, v.13, n. 3b, p.897-916, set./dez. 2012. Disponível em <https://ideas.repec.org/a/anp/econom/v13y2012i3a897_916.html> Acesso em 20 jun 2019.

CARVALHO R. A. de; STRUCHINER M.; Conhecimentos e expertises de universidades tradicionais para o desenvolvimento de cursos a distância da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde(UNA-SUS). **Interface Comunicação Saúde Educação**. 2017. Disponível<<http://www.scielo.br/pdf/icse>>Acesso 28 abr. 2018.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P.; ZORZIN, P. G. Universidades Federais Mineiras: análise da produção da pesquisa científica e conhecimento no contexto do sistema mineiro de inovação. Belo Horizonte: **Nova Economia**, v. 22, n. 2, p. 307-332, maio-ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512012000200004> Acesso em 20 jun 2019.

CORBUCCI, P. R.; ZEN, E. L.. O IDEB à Luz de Fatores Extrínsecos e Intrínsecos à escola: uma abordagem sob a ótica do município. Org. BOUERI, R. & COSTA, M. A. In: **Brasil em Desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas** Volume 3, Brasília: Ipea, 2013. Disponível em <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3946>> Acesso em 15 dez 2019.

COSTA, M. L. F.. História e Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância no Brasil: o programa universidade aberta do Brasil em questão. Campinas: Revista

HISTEDBR, n.45, p. 281-295, mar 2012. Disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>> Acesso em 30 set 2019.

DINIZ, C. C. **Dinâmica regional e ordenamento do território brasileiro: desafios e oportunidades**. Texto para discussão n. 471. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2013.

E-MEC. Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-mec. 2020. Disponível em < <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em 12 Jan. 2020.

FELDMANN, T.; SOUZA, O.. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Campinas: **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000301017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 11 dez 2019.

FIORILLO A.; MACARI E. A.; MARTINS C. B.; A EaD no Brasil e a importância de competências subjacentes para o reconhecimento de cursos de acordo com a percepção de coordenadores de curso. Rio de Janeiro. **Administração: ensino e pesquisa**. v. 16 no 1 p. 141–178 Jan Fev Mar 2015. Disponível<<https://www.thefreelibrary.com/A+EaD+no+Brasil+e+a+importancia+de+competencias+subjacentes+para+o...-a0421081970>> Acesso 28 abr. 2018.

FRANÇA, L. M. **Desenvolvimento Territorial e Pactos Políticos: o caso do programa de educação superior para o desenvolvimento regional (proesde) em santa catarina de 2003 à 2015**. Blumenau, 2018. 281 f. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_cd934a0458522c11f02df200328acda8> Acesso 31 maio 2019.

FRANCISCO, T. H. A.; et al. Uma reflexão sobre o ENADE: ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. Passo Fundo: **Revista Brasileira de Ensino Superior**, vol. 4, n. 3, p. 57-73, Jul-Set, 2018. Disponível em <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2519>> Acesso 10 dez 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUSCO, W.; OJIMA, R. Educação e Desenvolvimento Regional: efeitos indiretos da política de descentralização para o ensino universitário sobre o deslocamento do estado de pernambuco. São Paulo, **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v.13, n. 1, p 247-263, 2017. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br> > Acesso 31 maio 2019.

GALVÃO, A.; FERREIRA, J. J.; MARQUES, C.. Entrepreneurship Education and Training as Facilitators of Regional Development: a systematic literature review. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, Vol. 25 No. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JSBED-05-2017-0178/full/html>> Acesso 31 de maio 2019.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999/2000.

GUIDE, J. A.; SHIMAZAKI, E. M.. O IDEB e a Influência na Formação Continuada dos Docentes da Escola Pública. **XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/> Acesso em 15 dez 2019.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. Rio de Janeiro: **Ensaio**, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 09 de Nov. 2019.

HEALEY, T.. The measurement of social capital at international level. **National Statistics OECD**, 2002. Disponível em <<http://www.oecd.org/innovation/research/2380281>> Acesso em 07 jun 2019.

HORSCHUTZ R.; CARRARA R. M.; ARAÚJO R. S. de O. Avaliação Institucional: a política de avaliação externa da ead no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 2, n. 1, p. 57-79, set. 2016. Disponível <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070018>> Acesso 28 abr. 2018.

IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 09 junho 2019.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, 1990. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf> Acesso 20 maio 2019.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017 / IBGE, Coordenação de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/> Acesso 31 maio 2019.

INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. 23 de Agosto de 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>> Acesso em 10 dez 2019.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. RBAAD. 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. K. M. **A Educação Profissional e Tecnológica e o Desenvolvimento Regional**. Duque de Caxias, 2016. 110 f. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_6a3d75071e6ff9225e8446ef96134957> Acesso 31 maio 2019.

LIPSKY, M.. **Burocracia a Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>> Acesso 20 set 2019.

LONGHI, S. M.; BORDIGNON, L. S. IDEB – Anos Iniciais e Anos Finais: um estudo necessário na formação de professores para o ensino fundamental. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Comunicação Oral, 2013, Recife. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SolangeMariaLonghiComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 26 Dez 2019.

LOPES, A. S. **Desenvolvimento Regional: problemática, teoria, modelos**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 5º ed. 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES C. L.; SOUZA A. M.; Políticas Públicas Educacionais no Ensino Profissionalizante a Distância: um olhar para a inclusão social. **Journal of Research in Special Educational Needs** v16 n s1 2016 865–869. Disponível <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12343>> Acesso 28 abr. 2018

MERCADO, L. P. L.. Dificuldades na Educação a Distância Online. **ABED**, abril 2007. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em 20 jan 2020.

MILL, D.. Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr-jun, 2015. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00407.pdf>> Acesso 20 jan 2020.

MINCER, J.. On-the-Job Training: costs, returns, and some implications. *Journal of Political Economy* Vol. LXX, No. 5, Part 2, University of Chicago Press, 1962.

MINCER, J. Economic Development, Growth of Human Capital and the Dynamics of Wage Structure. **Journal of economics growth**, v. 1 p. 29-48, mar. 1995.

MEDEIROS, I. B.; LUCENA, A. F. Desenvolvimento Regional no Federalismo Brasileiro: políticas para educação. São Paulo: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v 13, n 3, p 276-294, 2017. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br>> Acesso 31 maio 2019.

MORAN, J. C.. A Educação a distância mais focada em pesquisa e colaboração. FIDALGO, Fernando (Org.). **Educação a Distância: Meios, Atores e Processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013, p. 39-51. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf> Acesso 09 de nov. 2019.

MOROSINI, M. C.; C. M. B. FERNANDES. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Porto Alegre: **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> >
Acesso 07 Jun. 2019.

MOTA, M. K. F.; BARBOSA, R. S.; FILGUEIRA, J. M.: O Desenvolvimento Regional Baseado Na Educação: uma análise de insumo-produto no estado do Rio Grande do Norte – Brasil. São Paulo: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v 11, n 1, p. 206-223, maio 2015. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br> > Acesso 31 maio 2019.

NAKABASHI, L. **Três Ensaio sobre Capital Humano e Renda por Trabalhador**. 2005. Tese (Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp043768.pdf> > Acesso 09 Novembro 2019.

NASCIMENTO, C. O.; RDRIGUES, S. C.. A Educação a Distância como oportunidade de Formação Profissional e Tecnológica. RIED v. 17: 2, 2014, pp 151-171.

NUNES, I. B.. Noções de educação a distância. Brasília: **Revista Educação a Distância nrs**, n. 4/5, p. 7-25, abr. 1994. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NO_COESEAD > Acesso 10 set 2019.

NUTEAD. UEPG. Disponível em <<https://ead.uepg.br/site/institucional/uepg/#sobre2>>
Acesso 18 jun. 2019

OLIVEIRA, E. A. de. **Políticas de Educação Profissional e Desenvolvimento Regional: o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia na região integrada de desenvolvimento econômico do distrito federal e entorno – ride-df**. Brasília, 2017. 266 f. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_fb07aa81c6379e243a5de7c071fb1a19 >
Acesso 31 maio 2019.

ORTH, M. A.; OTTE, J.; RIBEIRO, L. O. M. Políticas Públicas de Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil: a experiência do instituto federal sul-rio-grandense. Joaçaba: **Roteiro**, v. 39, n. 1, p. 147-170, jan./jun. 2014. Disponível em <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/index>> Acesso em 10 out 2019.

OTRANTO, C. R. A política de educação profissional do governo Lula, 34° Reunião Anual da ANPED. Natal, RN, 2011.

PACHECO, E. M.; DOMINGOS SOBRINHO, M.; PEREIRA, L. A. C. Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista T&C Amazônia**, Anos VII, n. 16, fev. 2009. Disponível em: <http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed16.pdf> Acesso em 20 ago 2019.

PEER, V.; PENKER, M.; Higher Education Institutions and Regional Development: a meta-analysis. **International Regional Science Review**, Vol. 39(2), 2016. Disponível

em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0160017614531145>> Acesso em 03 maio 2019.

PEREZ, D. Modalidades de Educação e Trabalho do Professor: do contexto histórico da educação formal aos saberes e práticas contemporâneas da educação não formal. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 16, ago/dez de 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1706>> Acesso em 08 set 2019.

PONCE, K. C.. **Tutoria em Educação a Distância: legitimação de uma carreira docente no ensino superior**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 109 f. 2016. Disponível em <<http://w2.portais.atrrio.scire.net.br/unigranrio-propep/index.php/pt/dissertacoes>> Acesso em 04 jun 2019.

PONTA GROSSA. **A Cidade**. Ponta Grossa, 2019. Disponível em <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade>> Acesso em 09 junho 2019.

RAIS. **Relação anual de informações sociais**. 2020. Disponível em <<http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>> Acesso em 30 jan. 2020.

RAIHER, A. P. **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 7,53 Mb.; e-book. Disponível em: <<HTTP://www.uepg.br/editora>> Acesso 31 maio 2019.

RAIHER, A. P.; VALLE, E. J. do.; QUEJI, L. M. In RAIHER. Uepg e a Sua Contribuição para a Formação de Capital Humano. (Org.). **As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. Disponível em: <<HTTP://www.uepg.br/editora>> Acesso 31 maio 2019.

RODRIGUES, C. A. F.; et al. História da EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa: a trajetória do núcleo de tecnologia e educação aberta e a distância In: SOUSA, A. H. de; et al (ORG). **Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões**. Florianópolis: UDESC, 2015. Disponível em <<http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/livro/pratica-de-ead-abruem-2015-livroonline.pdf>> Acesso 25 jun 2019.

ROTA JÚNIOR, C.; IDE, M. H. de S. Ensino superior e desenvolvimento regional: O Norte de Minas Gerais na década de 1960. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p.143-164, 2016. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br>> Acesso 31 maio 2019.

RUFINI, S. E. Caracterização do Sistema de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná. In RAIHER. (Org.). **As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. Disponível em: <<HTTP://www.uepg.br/editora>> Acesso 31 maio 2019.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.11, no. 18, 2002. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/issue/239/138>> Acesso 07 maio 2019.

SANTOS, E. O. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador: Faced-UFBA, 343 f. 2005. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>> Acesso em 04 set 2019.

SAÚDE, S.; LOPES, S.; MACHADO, F. A Sustentabilidade da Educação Enquanto Fator Promotor do Desenvolvimento Local: reflexões a partir do estudo de caso de um município do baixo alentejo. Portugal: **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, n. 48, p. 54-69, 2018. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br>> Acesso 31 maio 2019.

SHIKIDA, P. F. A. et al. A Importância das Universidades Estaduais no Desenvolvimento Econômico dos Municípios do Paraná: análise do efeito de médio e longo prazo. In RAIHER. (Org.). **As Universidades Estaduais e o Desenvolvimento Regional do Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017. Disponível em: <[HTTP://www.uepg.br/editora](http://www.uepg.br/editora)> Acesso 31 maio 2019.

SCHULTZ, T. W.. Reflections on Investment in Man. Journal of Political Economy Vol. LXX, No. 5, Part 2, University of Chicago Press, 1962.

SHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa** Trad. de Marcos Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, J. D. F.. **Educação Profissional, Trabalho e Desenvolvimento Regional no Brasil no Período Recente**. Blumenau, 2017. 196 f. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_b95535c3fb9d4e7e7e6bf20446f4debc> Acesso 31 maio 2019.

SILVA, H. P.; SILVA, C. L.; ANDREOLI, C.V.. Atividade Econômica de Celulose e Papel e Desenvolvimento Local: a história da Klabin e do município de Telêmaco Borba, PR. Campo Grande: **INTERAÇÕES**, v. 12, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-70122011000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 27 dez 2019.

SILVA, H. S.; TEIXEIRA, M. G. C.. A influência dos atores na institucionalização do meio ambiente e do desenvolvimento regional em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. São Paulo: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 12, n. 3, p. 346-370, 2016. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br>> Acesso 31 maio 2019.

SIMON, M. I.; MERA, C. M. P. de. Educação e Desenvolvimento Humano: um estudo de caso sobre o papel dos institutos federais (IFs) no Brasil. Caracas: **Espacios**, v. 38, n. 30, 2017. Disponível em: <<https://www-scopus.ez82.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em 31 maio 2019.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P.. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09 de Nov. 2019.

SOUSA, A. S. Q.. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. Natal: **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 119-148, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4055>> Acesso 2019.

SOUZA NETO, A.; MENDES, G. L.. Uma epistemologia para educação online. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 11, N° 25 (2014). Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/562> > Acesso 08 set 2019.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, Qualidade de Ensino e Formação Docente. Bauru: **Ciência e Educação**, vol.5 no.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673131998000200007> Acesso 23 dez. 2019.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B.. O Professor e os Alunos como Protagonistas na Educação Aberta e a Distância Mediada por Computador. Curitiba: **Educar**, n. 21, p. 29-44. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 09 de Nov. 2019.

TELÊMACO BORBA. **Histórico de Telêmaco Borba**. Telêmaco Borba, 26 maio 2017. Disponível em <<http://www.telemacoborba.pr.gov.br/a-cidade/historico.html>> Acesso em 08 junho 2019.

TOSTA, K. S.; NEY, M. G.. Avaliação da Educação: o caso do IDEB. Campos dos Goytacazes: **VÉRTICES**, v.18, n.2, p. 165-178, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/309301161_Avaliacao_da_educacao_o_caso_do_IDEB > Acesso em 09 de Nov. 2019.

UEPG. **Histórico**. Ponta Grossa. Disponível em <<https://portal.uepg.br/institucional/universidade/historico.php>> Acesso 08 junho 2019.

UEPG. **Concurso Vestibular para ingresso em cursos a distância**. Ponta Grossa, EDITAL No 50/2008-CPS, Comissão Permanente de Seleção, 2008. Disponível em <<http://www.cps.uepg.br/uab/documentos/edt50-2008.pdf>> Acesso em 10 Set 2019.

UNIREDE. **Histórico da UniRede**. Postado por Selma Leite, 2019. Disponível em <<https://www.auniredede.org.br/portal/quem-somos/historico/>> Acesso em 2 out 2019.

VALENTE J. A.; MORAN J. M. Educação a Distância. In ARANTES V. A. (org.). **Educação a Distância: pontos e contra pontos**. São Paulo: Sumos, 2011 a. (p. 45-85)

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE A EAD DA UEPG CONVENIADA AO SISTEMA UAB COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA REGIÃO DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Pesquisador: FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26161419.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.736.231

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A RELAÇÃO ENTRE A EAD DA UEPG CONVENIADA AO SISTEMA UAB COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA REGIÃO DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação dos primeiros cursos ofertados através do convênio entre a UEPG e o sistema UAB com o desenvolvimento regional de municípios do Paraná, por meio do acúmulo de capital humano.

Objetivo Secundário:

01 – Contextualizar o que foi produzido nos últimos cinco anos sobre a relação da educação com desenvolvimento regional no Brasil, e sua relação com o Estado do Paraná com atenção a concepção e conceito de região, desenvolvimento regional, e Capital Humano.02 – Caracterizar o processo de inserção da UEPG no sistema UAB, do credenciamento dos primeiros polos de apoio presencial, de seus primeiros municípios sedes, ao contextualizá-los e caracterizá-los de acordo com a concepção de região.03 – Analisar o capital humano acumulado antes, durante e depois da

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.736.231

abertura dos primeiros cursos de formação profissional promovidos pelo convênio entre a UEPG e o Sistema UAB, e sua relação com o desenvolvimento regional na região dos municípios sedes mais representativos, bem como o papel dos principais atores envolvidos nesta relação, sendo eles os primeiros egressos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa a campo com aplicação de questionários que buscam informações profissionais dos sujeitos, pode-se gerar algum tipo de constrangimento. Contudo o questionário será aplicado online pela Ferramenta Formulário Google, sendo respondido individualmente. As respostas terão acesso apenas do pesquisador e do egresso, sendo que este terá acesso apenas as suas próprias respostas. A identificação dos sujeitos não será revelada, sendo os mesmos categorizados por meio de mecanismos alfanuméricos como A1. Estes procedimentos serão tomados com o objetivo de reduzir o máximo possível de possíveis constrangimentos.

Benefícios:

Trará contribuições para políticas públicas educacionais com impacto no desenvolvimento regional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desde a implementação do sistema UAB, tem-se desenvolvido diversas pesquisas com diferentes abordagens que tratam sobre seus impactos em diferentes setores. Porém, não identificou-se em um Estado do Conhecimento, na produção científica dos últimos cinco anos publicada na Base de Dados da SCOPUS e no BDTD, pesquisas que tratassem sobre o impacto desta política pública no desenvolvimento regional. Assim, busca-se nesta proposta efetivar uma pesquisa sobre a relação da EAD da UEPG Conveniada ao Sistema UAB com o Desenvolvimento Regional de Regiões de municípios do Paraná. Para tanto, foi construído um quadro pluri-metodológico, que envolve desde pesquisa bibliográfica e exploratória até documental e a campo.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.736.231

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2018

Recomendações:

Enviar o relatório final ao termino do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto exequível, bem delineado e de relevância para os estudos do EAD

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1423357.pdf	23/11/2019 09:43:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/11/2019 09:42:57	FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoFELIPE.pdf	23/11/2019 09:32:09	FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA	Aceito
Outros	questionario.pdf	29/08/2019 15:40:55	FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOFELIPE.odt	29/08/2019 15:38:22	FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.736.231

PONTA GROSSA, 29 de Novembro de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B – TCLE (Aprovado)

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DE 2012-2013 DOS CURSOS EAD DA UEPG ATRAVÉS DO SISTEMA UAB (FORMULÁRIO DO GOOGLE)

LINK:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6KCPWWqaOCaWD2zbm1wKdos_J60EbR8FK52m9bo6n2usDGA/viewform?usp=sf_link

Prezado(a) Sr(a): Gostaria de convidá-lo(la) a participar da pesquisa: “A relação entre a EaD promovida pela UEPG através do sistema UAB com o desenvolvimento regional de microrregiões e regiões imediatas do Paraná” A qual tem como objetivo Analisar a relação dos primeiros cursos ofertados através do convênio entre a UEPG e o sistema UAB com o desenvolvimento regional.

Sendo que a sua participação se dará através de um questionário com o intuito de identificar a importância do curso no desenvolvimento de suas funções, na sua rotina e principalmente em sua vida profissional, que possam corroborar para a contextualização da pesquisa mencionada. A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA SENDO QUE VOCÊ PODE RECUSAR-SE A PARTICIPAR OU MESMO DESISTIR DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO. As informações serão usadas apenas nesta pesquisa, e somente após sua AUTORIZAÇÃO. Sendo que a sua identificação não será revelada.

Pesquisador: FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA MESTRANDO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (UEPG)

EM CASO DE DÚVIDAS ENTRE EM CONTATO PELO SEGUINTE ENDEREÇO ELETRÔNICO: ltr2felipe@gmail.com

Considero que fui informado(a) dos procedimentos, dos objetivos e da relevância do trabalho pretendido, deste modo declaro MEU CONSENTIMENTO em participar da pesquisa, e AUTORIZO o uso das informações obtidas com minha participação, com uso restrito na mesma. *

Não Autorizo Autorizo

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DE 2012-2013

Prezado(a) Sr(a):

Gostaria de convidá-lo(la) a participar da pesquisa: “A relação entre a EaD promovida pela UEPG através do sistema UAB com o desenvolvimento regional de microrregiões e regiões imediatas do Paraná”

A qual tem como objetivo Analisar a relação dos primeiros cursos ofertados através do convênio entre a UEPG e o sistema UAB com o desenvolvimento regional.

Sendo que a sua participação se dará através de um questionário com o intuito de identificar a importância do curso no desenvolvimento de suas funções, na sua rotina e principalmente em sua vida profissional, que possam corroborar para a contextualização da pesquisa mencionada. A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA SENDO QUE VOCÊ PODE RECUSAR-SE A PARTICIPAR OU MESMO DESISTIR DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO. As informações serão usadas apenas nesta pesquisa, e somente após sua AUTORIZAÇÃO. Sendo que a sua identificação não será revelada.

Pesquisador: FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA MESTRANDO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (UEPG)

EM CASO DE DÚVIDAS ENTRE EM CONTATO PELO SEGUINTE ENDEREÇO ELETRÔNICO:

ltr2felipe@gmail.com

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Considero que fui informado(a) dos procedimentos, dos objetivos e da relevância do trabalho pretendido, deste modo declaro MEU CONSENTIMENTO em participar da pesquisa, e AUTORIZO o uso das informações obtidas com minha participação, com uso restrito na mesma. *

Autorizo

Não Autorizo

DADOS DEMOGRÁFICOS

3. Idade:

4. Sexo:

Femenino

Masculino

Prefiro não declarar

5. Estudou em escolas em qual tipo de Administração

Pública

Privada

Pública e Privada

6. Especifique em quais tipos de Administração estudou nos ensinos: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio:

- Fundamental I (Pública)
- Fundamental I (Privada)
- Fundamental II (Pública)
- Fundamental II (Privada)
- Ensino Médio (Pública)
- Ensino Médio (Privada)

7. Tem Filhos? Se sim, quantos?

Não.

Sim. Tenho apenas um filho. Sim.

Tenho entre 2 a 3 filhos. Sim. Tenho mais de 3 filhos.

8. Qual a renda bruta mensal da Família em reais?

Até 900

Entre 900 e 1.500

Entre 1.500 a 2.400

Entre 2.400 a 3.300

Entre 3.300 a 4.100

Mais de 4.100

Outro:

9. Informe abaixo o nível de escolaridade de seus pais:

SOBRE O CURSO DESENVOLVIDO NA MODALIDADE EAD ATRAVÉS DO CONVÊNIO ENTRE A UEPG E O SISTEMA UAB (2009-2012)

OBS: Este Questionário foi baseado no aplicado pela Prof. Dra. Elenice Parise Foltran em sua Tese para obtenção do Título de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no qual os sujeitos foram delimitados aos egressos do curso de Pedagogia deste mesmo período. No entanto, o presente questionário foi adaptado aos objetivos da dissertação para

obtenção do título de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas de Felipe Matheus Kociuba da Silveira pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

10. Em qual categoria você prestou o Vestibular EaD UEPG/Sis. UAB 2008?

Cotas do Sistema Universal.

Cotas para Professores da Rede Pública de Ensino

11. Selecione o curso em que obteve sua graduação pela modalidade EaD no período entre 2009-2012:

Licenciatura em Educação Física Licenciatura
em Geografia

Licenciatura em História

Licenciatura em Letras

Licenciatura em Matemática Licenciatura em
Pedagogia

12. Antes de entrar neste curso, você possuía alguma Graduação, ou outra formação? Se sim especifique:

13. Selecione o polo de apoio presencial em que o cursou:

Apucarana

Ibaiti

Ponta Grossa

Telêmaco Borba

Umuarama

14. Selecione o Município em que residiu durante o desenvolvimento do curso *

Altônia

Alto Piquiri

Arapongas

Apucarana

Califórnia

Cambira

Castro

Conselheiro Mairinck
Cruzeiro do Oeste
Curiúva
Douradina
Figueira
Francisco Alves
Jandaia do Sul
Ibaiti
Icaraíma
Iporã
Jaboti
Japira
Maria Helena
Marilândia do Sul
Mariluz
Nova Olímpia
Ortigueira
Palmeira
Pérola
Pinhalão
Ponta Grossa
Reserva
Sabáudia
São Jorge do
Patrocínio Sapopema
Tapira
Telêmaco Borba
Tibagi
Umuarama
Xambré
Outro

15. Você Mora em que área do município?

Urbana
Rural

16. Responda esta questão apenas se selecionou a opção "outro" na questão anterior. Cite o nome do Município em que residiu durante o desenvolvimento do curso

17. Por que escolheu o curso selecionado na seção anterior?

- Qualificação Profissional.
- Para atuar na área.
- Porque era a única opção disponível.
- Outro.

18. Comente sobre os motivos que selecionou na questão anterior.

19. Por que optou por desenvolver o curso a distância? E porque escolheu cursar através da UEPG?

20. Cite as principais dificuldades que encontrou ao realizar o curso:

21. Você desenvolveu habilidades específicas devido a natureza do curso por ser desenvolvido a distância e com uso de tecnologias? Se sim, marque quais nos campos

- Sim
- Não
- Disciplina
- Autodidatismo
- Adaptação as novas Tecnologias

PROFISSÃO

22. Sobre a sua vida profissional e o curso em que se graduou a distância, selecione uma das alternativas:

Já atuava na área educacional como Professor(a), antes do curso.

Não atuava como Professor(a) antes do curso, mas após terminá-lo passei a atuar.

Não atuava como Professor(a) antes do curso, e não passei a atuar.

Prefiro não responder.

23. Se esta atuando ou atuou após a conclusão do curso, na área educacional como Professor, selecione o município em que exerceu ou está exercendo a Profissão:

Altônia
Alto Piquiri
Arapongas
Apucarana
Califórnia
Cambira
Castro
Conselheiro Mairinck
Cruzeiro do Oeste
Curiúva
Douradina
Figueira
Francisco Alves
Jandaia do Sul
Ibaiti
Icaraíma
Iporã
Jaboti
Japira
Maria Helena
Marilândia do Sul
Mariluz
Nova Olímpia
Ortigueira
Palmeira
Pérola
Pinhalão
Ponta Grossa
Reserva
Sabáudia
São Jorge do Patrocínio Sapopema
Tapira
Telêmaco Borba
Tibagi
Umuarama
Xambré

Outro

24. Você mora em que área do município?

Urbana

Rural

25. Se você já atuava na área educacional, o curso contribuiu para alguma melhora na sua vida profissional?

Sim

Não

Não muito.

26. Se o curso contribuiu para sua vida profissional tendo ou não atuado antes na área educacional, aponte os sentidos em que essa contribuição aconteceu. Obs: Você pode selecionar mais de uma alternativa.

Salário.

Cargo,

função.

Capacidade para atuar com mais qualidade no trabalho. Outro.

27. Quanto a sua percepção, comente a resposta anterior.

28. A tecnologia presente na realização do curso contribuiu para sua atuação profissional?

Sim

Não

29. O fato do curso ter sido desenvolvido a distância interferiu no momento de procurar um emprego? Se sim, como?
