

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**ADÁLCIO CARVALHO DE ARAÚJO**

**EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA  
EAD/FaPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e  
retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível  
superior na EAD**

**BELO HORIZONTE**

**2016**

**ADÁLCIO CARVALHO DE ARAÚJO**

**EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA  
EAD/FaPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e  
retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível  
superior na EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para a obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Profª. Dra. Vera Lúcia  
Nogueira

**Linha de Pesquisa:** Trabalho, História da  
Educação e Políticas  
Educacionais.

**BELO HORIZONTE**

**2016**

A658e Araújo, Adálcio Carvalho de.

Egressos da EJA no curso de administração pública  
EAD/FaPP/UEMG: uma análise dos fatores motivacionais da  
interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos  
estudos em nível superior na EAD / Adálcio Carvalho de Araújo. –  
Belo Horizonte, 2016.

[15], 173 f. : il.; tab., graf.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas  
Gerais. Faculdade de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Superior. 3. Educação  
a distância. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade  
de Educação. II. Título.

CDU – 374.7

Dissertação defendida e aprovada em 21 de dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação - Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG, pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Vera Lúcia Nogueira – UEMG (Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Gilvanice Barbosa da Silva Musial – UEMG - UFBA

---

Prof. Doutor Leôncio José Gomes Soares - UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Cynthia Rúbia Braga Gontijo – UEMG (Suplente)

---

Prof. Doutor Heli Sabino de Oliveira – UFMG (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Modesta Araújo de Oliveira (*in memorian*) e Alcedino Carvalho de Oliveira, que me concederam o dom da vida.

À minha tia/mãe Zenólia Souza de Araújo, que sempre me apoiou nos meus desejos e sonhos de conquista de um curso superior.

A Juliano Magela da Silva, que suportou o mau humor das horas de desespero, as reclamações constantes pelas dificuldades encontradas e as ausências muitas vezes necessárias.

Aos meus irmãos Alzemar, Denilza, Azenildo, Gilda, Gilmar, Ademilson e Joice Kelly, que juntamente com os/as cunhados/as e sobrinhos/as me incentivam constantemente a lutar por meus sonhos.

À minha primeira professora Marinalva Ferreira dos Santos, que acompanhou a maior parte da minha trajetória educacional, a quem admiro pela dedicação ao magistério e de quem aprendi o zelo por essa profissão, além do impagável auxílio e incentivo à conquista de um curso superior.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha professora orientadora, Doutora Vera Lúcia Nogueira, pela dedicação na orientação desta pesquisa, pelas leituras das várias versões de texto, pela paciência e serenidade diante das minhas angústias ao longo do trabalho, pelas ricas contribuições à minha formação intelectual e humana e pela amizade construída ao longo desses dois anos de convívio.

Aos alunos do Curso de Bacharelado em Administração que participaram diretamente desta pesquisa, pelas ricas contribuições a esse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG, pelas contribuições à minha formação intelectual.

À Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” pela abertura à realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho na UAB/UEMG: Patrícia Caetano, Robert Delano, Cynthia Gontijo, Ana Carolina (Carol), Enil Brescia e Juliana Souza, pelo apoio e incentivo ao longo deste processo de mestrado.

Aos tutores presenciais e a distância do Curso Bacharelado em Administração Pública, pelas contribuições na realização da etapa empírica deste trabalho.

Aos colegas da secretaria EaD/FaPP/UEMG: Rodrigo de Agrela, Maria José Vettori, Denise Galiac, pelo auxílio e acolhimento.

Aos colegas/amigas, professoras da Faculdade de Políticas Públicas: Patricia Rosânia de Sá Moura, Janaina Brejo, Daniela Soares e Vanda Rosignoli, pelo acolhimento e auxílio nos momentos desta trajetória do mestrado.

À professora Doutora Núbia Braga Ribeiro, amiga de todas as horas, e à sua família pelo acolhimento, incentivo e apoio.

Ao Padre Nilson Moreira Santana, externado a toda a Paróquia Maria Mãe dos Pobres – Betim/MG, pelo acolhimento, fraternidade, apoio e aconselhamento nas horas difíceis.

Ao Seminário Maior São João Batista – Diocese de Almenara - pela possibilidade de estar mais próximo da realidade dos programas de pós-graduação.

Às amigas Glória Capistrano e Vânea Figueiredo pelo incentivo e acompanhamento à minha trajetória profissional, pessoal e nesta caminhada estudantil.

Aos colegas da Coordenadoria de EAD (Pró-Reitoria de Ensino da UEMG), a quem agradeço pelo apoio, incentivo e compreensão pelas ausências nas horas de necessidade.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo, seja incentivo, sejam os sofrimentos mútuos ao longo desta caminhada.

Muito obrigado a todos/as!

“Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar o leito dos rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fazemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (FREIRE, 2000, p.44).

## RESUMO

O acesso e a permanência dos jovens na educação formal ainda são um grande problema no Brasil. Concluir a Educação Básica na idade prevista na legislação e prosseguir com os estudos não tem sido uma possibilidade para todas as pessoas. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem cumprido um relevante papel ao possibilitar que jovens e adultos com trajetórias escolares irregulares prossigam os estudos de nível superior, inclusive, na modalidade da Educação a Distância (EAD). Esta pesquisa dedicou-se, portanto, a compreender os fatores envolvidos nas escolhas de quatorze estudantes, egressos da EJA, que se matricularam, no ano de 2014, no Curso de Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou os pressupostos teóricos e metodológicos da Fenomenologia Compreensiva e se desenvolveu em três fases: exploratória, pesquisa de campo e tratamento dos dados, sendo adotadas, para cada uma delas, técnicas distintas, tais como revisão da literatura e análise documental; aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, e, por fim, levantamento, identificação e análise das unidades de significação. Entre os fatores motivacionais para a interrupção dos estudos por parte dos sujeitos, pode-se destacar, além do trabalho e da família, a dificuldade de acesso à escola e a gravidez na adolescência, entre outros. Quanto aos fatores motivacionais para retomada das trajetórias escolares, destacam-se o incentivo de amigos, as questões vinculadas ao mundo do trabalho e, ainda, a satisfação pessoal. Já a continuidade dos estudos foi motivada, entre outros, pelo incentivo da família e dos professores da EJA, e, por fim, a escolha do Ensino Superior, na modalidade da EAD, se deu pela flexibilidade no uso do tempo e por ser essa a única opção disponível aos sujeitos.

**Palavras-chave:** Egressos da EJA. Ensino Superior. Educação a Distância. Fatores motivacionais.

## ABSTRACT

Access and permanence of adolescents in regular education is still a big issue in Brazil. Finishing regular education at the legal foreseen age and continuing education is not a possibility for all people. Hence, Young and Adult Education (EJA in Portuguese) has fulfilled a significant role as it makes it possible for adolescents and adults with irregular school path to continue studying at higher education, including the Distance Learning mode (DL). This study aims to discuss the factors involved on the choices made by fourteen students graduated from EJA that have enrolled themselves in a Distance Learning Public Administration course by *Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”* from the University of the State of Minas Gerais/BR (UEMG). This is a qualitative research and has adopted the theoretical and methodological framework from Comprehensive Phenomenology and has been developed in three stages: exploratory, researching and data processing, with different techniques adopted for each stage as literature review and documentary analysis; questionnaire and semi-structured interviews, and finally a survey, identification and analysis of the interpretation units. Among the motivating factors to understand voluntary interruption of studies by the researched subjects we can highlight, besides work and family, difficult to access school and adolescent pregnancy. As for the motivating factors to resume studies we highlight friends encouragement, issues related to the work environment and personal fulfillment. As for the study continuation it was motivated, among other things, by family and EJA's teachers, and finally, the choice for higher education in the DL mode happened because of its flexibility in time using and also because it is the only one option those subjects have.

**Keywords:** Graduates from Young and Adult Education. Higher Education. Distance Learning. Motivating factors.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

ABT - Brasileira de Tecnologia Educacional

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

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BH - Belo Horizonte

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CBH - Campus Belo Horizonte

CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância

CEB - Câmara de Educação Básica

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJA - Centros de Estudos de Jovens e Adultos

CEPEAD - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação a Distância

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

COPEPS - Comissão Permanente do Processo Seletivo da Universidade do Estado de Minas Gerais

DED - Diretoria de Educação a Distância

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

FaE - Faculdade de Educação

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FaPP - Faculdade de Políticas Públicas "Trancredo Neves"

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

ForUAB - Fórum Nacional dos Coordenadores e Adjuntos da Universidade Aberta do Brasil

GEA - Grupo Estratégico de Análise

GEPE - Grupo Emergente de Pesquisa  
IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais  
IPES - Instituições de Pesquisa e Ensino Superior  
LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MG - Minas Gerais  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEAD - Núcleo de Educação a Distância  
PACC - Plano Anual de Capacitação Continuada  
PED - Programa de Ensino a Distância  
PNAP - Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PROCAN - Programa de Seleção Socioeconômica  
PROCAP - Programa de Capacitação de Professores  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROJOVEN - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
SESu - Secretaria de Ensino Superior  
TEIA - Tecnologias Interativas de Aprendizagem  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UNIREDE - Associação Universidade em Rede

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Contextualização do fenômeno.....                                                                    | 60 |
| Figura 2 - Quadro explicativo da relação fenomenológica entre a significação do fenômeno e sua compreensão..... | 62 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Número de matrículas por polo, no primeiro período do Curso de Bacharelado em Administração Pública.....                           | 87  |
| Gráfico 2 - Gênero dos alunos matriculados, por polo, no primeiro período do Curso de Bacharelado em Administração Pública.....                | 88  |
| Gráfico 3 - Faixa etária dos alunos ingressos no curso Bacharelado em Administração Pública                                                    | 89  |
| Gráfico 4- Situação acadêmica dos alunos do curso Bacharelado em Administração Pública por polo.....                                           | 95  |
| Gráfico 5 - Situação acadêmica dos alunos do curso Bacharelado em Administração Pública...                                                     | 96  |
| Gráfico 6 - Etapas da Educação básica em que os sujeitos pesquisados interromperam os estudos.....                                             | 107 |
| Gráfico 7- Fatores que motivaram os sujeitos da pesquisa a interromperem seus estudos na Educação Básica.....                                  | 109 |
| Gráfico 8 - Tempo em que os investigados ficaram afastados da escola no intervalo de interrupção da trajetória escolar na Educação Básica..... | 119 |
| Gráfico 9 - Fatores motivacionais para a retomada da trajetória escolar na Educação Básica.....                                                | 121 |
| Gráfico 10 - Avaliação da experiência da EJA com base na experiência.....                                                                      | 126 |
| Gráfico 11 - Fatores motivacionais para a continuidade de estudos em nível superior.....                                                       | 131 |
| Gráfico 12 - Fatores motivacionais para a escolha da EAD.....                                                                                  | 135 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1- Relação candidato/vaga no vestibular UEMG/UAB/2014 para cursos de graduação a distância – Curso Administração Pública.....                   | 85  |
| Tabela 2 - Disposição das vagas ofertadas para o curso de Administração Pública no Programa de Reserva de Vagas no vestibular UEMG/UAB/2014.....       | 86  |
| Tabela 3 - Faixa etária dos alunos matriculados no Curso de Administração Pública/polo.....                                                            | 90  |
| Tabela 4 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Buritis/MG.....                             | 92  |
| Tabela 5 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Corinto/MG por município de residência..... | 93  |
| Tabela 6 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Ipanema por município de residência.....    | 94  |
| Tabela 7- Resultado da tabulação da Questão 13 do Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014.....                                           | 97  |
| Tabela 8 - Resultado da tabulação da Questão 13 do Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014 - Aprovados no limite das vagas.....          | 98  |
| Tabela 9 - Egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública por polos/turmas                                                             | 99  |
| Tabela 10 - Estado civil dos egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública/ gênero.....                                               | 99  |
| Tabela 11 - Programas de EJA frequentado pelos egressos da modalidade matriculados no curso de Administração Pública.....                              | 100 |
| Tabela 12 - Dados do público entrevistado.....                                                                                                         | 103 |
| Tabela 13 - Abandono Escolar no Brasil (1996-2015).....                                                                                                | 108 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                              | <b>16</b> |
| Revisão da literatura                                                                                                          | 18        |
| Objetivos                                                                                                                      | 21        |
| <i>Objetivo geral da Pesquisa</i>                                                                                              | 21        |
| <i>Objetivos específicos da Pesquisa</i>                                                                                       | 21        |
| Estrutura da dissertação                                                                                                       | 22        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ENCONTRO HISTÓRICO</b>                                            | <b>23</b> |
| 1.1 Formação humana e educação de jovens e adultos                                                                             | 23        |
| 1.2 A Educação de Jovens e Adultos em tempos de redemocratização                                                               | 28        |
| 1.3 Funções legais da EJA                                                                                                      | 30        |
| 1.4 Educação de Jovens e Adultos para além da educação básica                                                                  | 33        |
| 1.5 Definições de EAD                                                                                                          | 38        |
| 1.6 A Educação a Distância no Brasil e sua aproximação com a EJA                                                               | 41        |
| <i>1.6.1 O encontro da EAD com a EJA</i>                                                                                       | 43        |
| 1.7 Ensino superior no Brasil na modalidade a distância                                                                        | 46        |
| <i>1.7.1 A Universidade Aberta do Brasil</i>                                                                                   | 49        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>                                                                            | <b>55</b> |
| 2.1 Perspectiva metodológica                                                                                                   | 56        |
| <i>2.1.2 Etapas da pesquisa e instrumentos de coleta</i>                                                                       | 62        |
| <i>2.1.3 O campo da pesquisa</i>                                                                                               | 66        |
| <i>2.1.4 Os sujeitos da pesquisa</i>                                                                                           | 66        |
| <i>2.1.5 Da aplicação dos instrumentos de pesquisa</i>                                                                         | 67        |
| 2.2 Perspectiva teórica                                                                                                        | 69        |
| <i>2.2.1 Motivações da ação social</i>                                                                                         | 72        |
| 2.3 Representação Social                                                                                                       | 73        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS</b>                                                      | <b>76</b> |
| 3.1 Histórico da EAD na Universidade do Estado de Minas Gerais                                                                 | 77        |
| 3.2 Panorama do curso Bacharelado em Administração Pública da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – FaPP/CBH/UEMG | 81        |
| <i>3.2.1 A escolha dos polos de apoio presencial para ofertadas turmas do curso de Administração Pública</i>                   | 82        |
| <i>3.2.2 Processo seletivo para ingresso no curso</i>                                                                          | 85        |
| <i>3.2.2.1. Programa de Reserva de Vagas no vestibular UEMG/UAB/2014</i>                                                       | 85        |
| <i>3.2.3. Perfil dos alunos matriculados</i>                                                                                   | 86        |
| <i>3.2.3.1 Gênero dos alunos matriculados</i>                                                                                  | 87        |
| <i>3.2.3.2. Faixa etária dos alunos matriculados</i>                                                                           | 89        |
| <i>3.2.4 Dispersão geográfica dos alunos do curso de Administração Pública</i>                                                 | 91        |
| <i>3.2.4.1 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Buritis/MG</i>                                                               | 92        |
| <i>3.2.4.2 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Corinto/MG</i>                                                               | 92        |
| <i>3.2.4.3 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Ipanema/MG</i>                                                               | 93        |
| <i>3.2.5 Situação acadêmica dos alunos</i>                                                                                     | 94        |
| 3.3 Egressos da EJA no curso de Administração Pública: Quem são? Onde vieram?                                                  | 96        |

|                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4 TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARES: DOS PORQUÊS E PARA QUÊS DA AÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES INEBRIADAS DE EXPERIÊNCIAS</b> | <b>102</b> |
| 4.1 Histórico social e o início da vida escolar                                                                        | 102        |
| 4.2 A interrupção da vida escolar: escolha ou condição?                                                                | 106        |
| 4.2.1 <i>O trabalho como fator motivacional à interrupção dos estudos</i>                                              | 110        |
| 4.2.2 <i>A família como fator motivacional à interrupção dos estudos</i>                                               | 113        |
| 4.2.3 <i>A dificuldade de acesso à escola como fator motivacional à interrupção dos estudos</i>                        | 114        |
| 4.2.4 <i>Outros fatores motivacionais à interrupção dos estudos</i>                                                    | 116        |
| 4.3 O tempo fora da Escola e a retomada da trajetória escolar                                                          | 118        |
| 4.3.1 <i>O incentivo da família como fator motivacional para retomada dos estudos</i>                                  | 122        |
| 4.3.2 <i>O incentivo de amigos como fator motivacional para retomada dos estudos</i>                                   | 122        |
| 4.3.3 <i>Exigências do trabalho como fator motivacional para retomada dos estudos</i>                                  | 123        |
| 4.3.4 <i>Outros fatores motivacionais para retomada dos estudos</i>                                                    | 124        |
| 4.4 Leituras da trajetória na EJA                                                                                      | 125        |
| 4.5 A continuidade dos estudos no nível superior                                                                       | 129        |
| 4.5.1 <i>Incentivos de professores da EJA como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior</i>   | 131        |
| 4.5.2 <i>Incentivos da família como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior</i>              | 132        |
| 4.5.3 <i>O interesse próprio como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior</i>                | 133        |
| 4.6 A EAD: escolha e representações                                                                                    | 135        |
| 4.7 As desistências ao longo do caminho                                                                                | 138        |
| <b>5 CONCLUSÕES</b>                                                                                                    | <b>144</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                     | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICES</b>                                                                                                       | <b>161</b> |
| Apêndice I – Relação dos trabalhos encontrados na Revisão da Literatura no banco de teses da Capes                     | 161        |
| Apêndice II – Modelo de questionário aplicado na pesquisa                                                              | 165        |
| Apêndice III – Modelo do TCLE utilizado na pesquisa                                                                    | 167        |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                          | <b>169</b> |
| Anexo I – Estudo Sobre legislação sobre EAD nos Estados da Federação                                                   | 169        |
| Anexo II – Mapas de Minas Gerais com divisões regionais                                                                | 170        |
| Anexo III - Parecer do Comitê de Ética                                                                                 | 171        |

## INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 define a educação como um direito de todos, sendo também um dever do Estado promovê-la, mas, ao olhar o coeficiente de brasileiros excluídos do sistema formal de educação, observa-se que essa proposição constitucional ainda é utópica. O país não consegue atender toda a sua população em idade escolar (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Essa realidade agrava – ainda mais quando se observa o número de analfabetos dentre a população com 15 anos ou mais, que chegou, em 2014, à proporção de 8,3%, enquanto a taxa de analfabetismo, no mesmo ano, era de 18,3 %. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

Olhando para essa taxa de analfabetismo funcional, percebe-se que não somente o acesso à educação tem sido um problema, a permanência na educação formal também se apresenta como uma problemática do sistema de educação brasileiro. Concluir a Educação Básica na idade prevista na legislação e prosseguir com os estudos não tem sido uma possibilidade para todas as pessoas.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se apresentado como uma alternativa para que esses jovens e adultos afastados do sistema formal de educação retornem e deem continuidade aos seus estudos, possibilitando a conclusão da educação básica.

Entretanto, esses jovens e adultos que se ausentaram por algum tempo da educação formal encontram-se também longe de ingressarem na educação superior na idade prevista para as trajetórias regulares. Surge, assim, a necessidade de pensar essa continuidade de estudos não somente na educação básica, mas também na educação superior como forma de garantir a esse público a continuidade dos seus processos formativos.

O interesse por essa temática de pesquisa se deu de forma gradativa. Inicialmente, aproximei-me da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da disciplina isolada no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, que me levou a interessar e começar e a vê-la como um campo fértil para pesquisa. Posteriormente, o contato com outras leituras da

temática levou-me à reflexão da realidade em que me encontrava inserido profissionalmente<sup>1</sup>, observando, também, nessa realidade, aspectos da EJA pouco explorados, que despertaram uma necessidade de compreensão maior.

Estando em contato direto com os cursos superiores ofertados na modalidade a distância pela UEMG, especificamente no curso de Administração Pública, notei a presença de alunos que haviam cursado parte da educação básica na EJA, mostrando, assim, as funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) estabelecidas para essa modalidade de educação se concretizando nesses alunos a ponto de os levarem a outras experiências.

A presença dos egressos de EJA no ensino superior e, mais ainda, na modalidade de Educação a Distância (EAD), motivou o interesse em conhecer a trajetória educacional desse público e entender as características e motivações desses alunos, bem como o que os conduziu a buscar o ensino superior, sua escolha pela modalidade a distância, interpelando se a modalidade EAD favorece ou não a entrada do público egresso da EJA na educação superior.

Essas inquietações iniciais fizeram com que, ao decidir-me submeter ao processo seletivo para o mestrado em Educação, adotasse a temática para proposição do pré-projeto (requisito para participar do processo seletivo de mestrado).

Na construção do pré-projeto, fiz várias leituras que me levaram a constatar que a EJA, como objeto de estudos e debates tem-se mostrado, cada vez mais, na “ordem do dia”, tanto no espaço acadêmico como nas discussões de políticas públicas educacionais - embora tenha havido, nos últimos anos, um decréscimo na oferta da modalidade, conforme demonstram os censos - sendo analisada, ora à luz do seu marco legal, ora do desafio que tem sido implementá-la de forma assertiva para que atenda, ao menos, as suas funções, ora dos seus procedimentos pedagógico-metodológicos.

No decorrer do primeiro ano no programa, voltei à revisão do pré-projeto a fim de sustentá-lo cientificamente. Nesse processo de escrita da versão final, as várias leituras confirmaram a temática como relevante para o meio científico e assim contribui para reforçar essa escolha alguns dados do censo escolar de 2013 e a bibliografia (DI PIERRO, 2010).

---

<sup>1</sup> No ano de 2014 estava trabalhando como professor na Faculdade de Políticas Públicas da UEMG, onde auxiliava no processo de implementação da secretaria EAD da Unidade Acadêmica, tendo um contato direto com as rotinas e documentação acadêmica dos alunos do curso Graduação em Administração Pública e Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Pública e Gestão Pública Municipal, na modalidade EAD. Nesses cursos, inicialmente, assistia também aos coordenadores nas suas rotinas pedagógicas. Em meados do segundo semestre de 2014, assumi a Coordenação Adjunta do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UEMG e, além do contato com a rotina desses cursos no campo operacional, também tive um contato direto pelo acompanhamento da execução financeira e pedagógica de todos os cursos EAD ofertados na Universidade no âmbito do convênio com a UAB/Capes.

Em novembro de 2015, foi concluída a versão final do projeto de pesquisa e enviada para o parecerista, cujo resultado foi dado como satisfatório em março de 2016. Após o parecer, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e considerado aprovado, conforme parecer (anexo III).

## **Revisão da literatura**

Para se conhecer a produção na temática em estudo, esta pesquisa adotou como referência de produção o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Adotaram-se para realização da filtragem das produções quatro termos de busca (palavras-chave), a saber: 1) Motivações dos alunos da EJA; 2) egressos da EJA do Ensino Médio; 3) egressos da EJA; e, 4) egressos da EJA e EAD. O resultado dessas filtrações se encontra no Apêndice I.

Realizando a filtragem com o termo “motivações e EJA”, sete trabalhos foram encontrados e todos eles desenvolvidos em programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação. Dos sete trabalhos encontrados, três - Melo (2012), Pedralli (2011) e Oliveira (2011), tratam, no seu interior, das motivações dos sujeitos estudados para o ingresso na modalidade EJA.

O trabalho de Melo (2012), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fruto de um estudo realizado nos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, no estado do Rio de Janeiro, apresenta “um recorte nas questões de abandono do ensino presencial, do retorno aos estudos na modalidade EJA e [...] uma visão ampliada acerca dos referenciais, das motivações e dos desejos destes sujeitos em suas aspirações pós-diplomas e de suas esperanças subjetivas” (MELO, 2012, p. 8).

O trabalho de Pedralli (2011), da Universidade Federal de Santa Catarina, traz uma discussão da EJA, estudando o público feminino participante no Curso de Educação de Jovens e Adultos - I Segmento - da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Nesse estudo, a autora também identifica “quais as motivações de tais mulheres ao recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização” PEDRALI (2011, p. 11).

O trabalho de Oliveira (2011), da Universidade Federal de Viçosa, traz um estudo sobre os egressos do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* de Bambuí/MG, em que a autora analisa as

implicações do programa na vida pessoal, familiar e social dos egressos. Em um item específico do estudo, a autora trata das motivações desses sujeitos para o ingresso no Proeja.

Com o termo “egressos da EJA do Ensino Médio”, foram encontrados dois trabalhos desenvolvidos em programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação em duas instituições distintas - Lemes (2012), da Universidade de Brasília e Nienchoter (2012), da Universidade de Federal de Santa Catarina.

Nenhum desses trabalhos encontrados com o filtro “egressos da EJA do Ensino Médio”, trata os egressos da EJA na potencialidade da continuidade dos estudos buscando uma elevação da escolaridade para além da educação básica. As principais abordagens desses trabalhos são as contribuições dos programas de EJA que esses egressos frequentaram para sua vida, em análises pontuais de programas, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Utilizando a filtragem “egressos da EJA”, foi encontrado um número de quatorze trabalhos, três desses trabalhos também apareceram nas filtrações anteriores - Lemes (2012), Nienchoter (2012) e Oliveira (2011). Dos doze novos trabalhos encontrados, apenas um - Caminha (2012) - discute a temática de egressos da EJA ingressos no ensino superior. Esse trabalho em destaque foi realizado pela Universidade de Taubaté em um programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional.

Quando a filtragem foi o termo “egressos da EJA e EAD”, somente o trabalho já mencionado acima – Caminha (2012), da Universidade de Taubaté - é encontrado. Nesse trabalho, Caminha (2012) identifica e analisa “as contribuições da oferta de disciplinas na modalidade Educação a Distância EAD no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Porto Velho/RO” (CAMINHA, 2012, p. 5).

Nesse caso, o objeto pesquisado não trata, portanto, do egresso da EJA no ensino superior na modalidade EAD. Trata-se de um estudo dos egressos da EJA em um curso superior presencial em que as disciplinas são ofertadas na modalidade semipresencial. Esse tipo de oferta de disciplinas é regulamentado pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da possibilidade de oferta de até 20% (vinte por cento) de um curso de graduação presencial na modalidade semipresencial cujos conceitos e formatação se diferem dos estabelecidos para EAD nos documentos legais, ainda que permitam, no semipresencial, metodologias da EAD.

Assim, no banco de teses da Capes, local escolhido para essa revisão da produção por se tratar de um espaço em que são disponibilizadas as pesquisas oriundas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, nenhum trabalho com a abordagem dessa investigação foi encontrado. Há, portanto, nos trabalhos encontrados, como foi mostrado nas análises, proximidades ou discussões de alguma temática específica no interior dos trabalhos que versam com discussões presentes nesta investigação.

Vale também esclarecer que as filtragens realizadas no banco de teses devolveram como respostas apenas trabalhos dos anos de 2011 e 2012, não sendo possível ter uma dimensão da produção da temática em outros períodos anteriores e posteriores há esses anos. No entanto, somam-se a essa investigação sobre a produção as palavras de Soares (2015)<sup>2</sup> de há pesquisas em andamentos na temática.

Por se tratar de uma abordagem incipiente no campo da pesquisa da EJA (SOARES 2015), essa proposição caracteriza-se pelo ineditismo na área. Esse ineditismo encontra-se corroborado pela centralidade de seu objeto por tratar desse egresso da EJA, ingresso em um curso na modalidade de EAD, uma modalidade que vem ganhando espaço nestas décadas do século XXI no Brasil, traçando um paralelo de avanço com a EJA.

Diferentemente da abordagem do único trabalho que trata do egresso da EJA e a EAD (encontrado no banco de teses da Capes) e que inicia um debate entre essas duas modalidades-ainda que a abordagem do trabalho encontrado trate da modalidade semipresencial e não EAD - esta investigação anseia pelas respostas aos seguintes questionamentos. Quais fatores que motivaram a interrupção dos estudos desse grupo de egressos da EJA quando na educação básica? Quais fatores motivaram a retomada da trajetória escolar para a conclusão da educação básica? Quais fatores os motivaram a continuidade de estudos em nível superior? Quais fatores tiveram peso na escolha do curso e da modalidade EAD para cursar o ensino Superior?

Essas questões poderiam ser tomadas como questão simples não fosse a ausência de trabalhos que tratem os egressos da EJA que ingressaram em cursos superiores, sobretudo na modalidade EAD, e que leve em conta os fatores que contribuíram para que se chegasse nesse nível de ensino, rompendo barreiras históricas da privação do direito a educação por uma grande massa da população brasileira.

---

<sup>2</sup> Segundo Leôncio Soares (2015) em conferência realizada pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado) da Faculdade de Educação (FAE/CBH/UEMG), no dia 24 de setembro de 2015, não existem pesquisas publicadas no campo da EJA que tratem do egresso dessa modalidade nos cursos superiores e que estudam a perspectiva do sujeito, suas trajetórias e expectativas. Segundo ele, há pesquisas em andamento em outros programas, mas que ainda não foram concluídas.

Entender essas questões sem dúvidas abrirão um precedente para que se aprofunde na temática e traga à luz outros sujeitos que como esses investigados apresentam trajetórias escolares pouco exploradas.

Além das questões apresentadas inicialmente por esta investigação, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa foi percebido que, entre os egressos da EJA matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública na modalidade EAD, havia um grupo já desistente do curso. Sendo assim, essa pesquisa necessitou também entender os fatores que levaram esses sujeitos, que trilharam um árduo caminho, a desistir de um curso superior que para muitos era uma conquista de representatividade grande em suas vidas.

A fim de responder às questões que impulsionaram essa investigação, propõem-se os objetivos a seguir. Destaca-se que os objetivos aqui apresentados diferem dos objetivos propostos inicialmente no projeto de pesquisa. Essa mudança justifica-se pelas necessidades de ajustes no decorrer da pesquisa, quando foram surgindo novas situações e foi necessário ir fazendo algumas escolhas.

## **Objetivos**

### ***Objetivo geral da Pesquisa***

- Conhecer os fatores motivacionais<sup>33</sup> para a interrupção e a retomada das trajetórias escolares para a continuidade de estudos em nível superior na modalidade a distância dos egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

### ***Objetivos específicos da Pesquisa***

- Refletir sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância do ponto de vista dos avanços e retrocessos dessas modalidades nos últimos anos e suas aproximações.
- Pesquisar o histórico da EAD na Universidade do Estado de Minas Gerais.
- Construir o perfil socioeconômico, cultural e acadêmico dos alunos do curso bacharelado em Administração Pública, com ênfase nos que são egressos da Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>33</sup> No decorrer do capítulo II, que trata dos fundamentos teóricos e metodológicos dessa investigação, o uso do termo *fatores motivacionais* encontra-se justificado teoricamente.

- Identificar os fatores que motivaram a evasão dos egressos da EJA no curso Bacharelado em Administração Pública.

### **Estrutura da dissertação**

Esta dissertação, apresentada como produto final do processo de pesquisa, foi estruturada na presente introdução, quatro capítulos e as conclusões.

O capítulo *Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância: um encontro histórico* consiste numa reflexão sobre a temática Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação a Distância (EAD), trazendo para o discurso deste trabalho um pouco do histórico e das discussões dessas duas modalidades.

O capítulo *Abordagem teórico metodológica da pesquisa* descreve o referencial teórico e metodológico desta pesquisa, consistindo numa reflexão que serviu de base para as análises dos dados empíricos.

O capítulo *A Educação a Distância na Universidade do Estado de Minas Gerais* é mais descritivo, tem o propósito de apresentar a trajetória da EAD na UEMG e o curso de Administração Pública no panorama do programa Nacional de Formação de Administradores Públicos – PNAP, promovendo assim um conhecimento e aproximação com o espaço em que a pesquisa se desenvolveu. Na apresentação do curso, traz um perfil geral das turmas com o destaque do estreitamento para o perfil dos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa.

O capítulo *Trajetórias de Vida e Escolares: dos porquês e para quês da ação às representações inebriadas de experiências* apresenta e analisa os dados empíricos da pesquisa em um constante diálogo com o referencial teórico proposto.

Por fim, a conclusão apresenta os resultados que a pesquisa chegou, mostrados com base na avaliação dos objetivos propostos.

## **1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um encontro histórico**

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância constituem duas modalidades de educação que têm tido um avanço considerável nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI. O presente capítulo tem por objetivo trazer uma reflexão que centre essas duas modalidades, elucidando algumas políticas que têm sido discutidas e/ou implementadas no interior das modalidades. Procura, também, refletir sobre a aproximação dessas modalidades no tempo histórico, chamando a atenção para o fato de que, apesar de constituírem duas modalidades distintas no campo educacional, elas estabelecem um diálogo entre si.

Este capítulo encontra-se estruturado em duas partes distintas, cada parte comportando as discussões de uma das modalidades, apesar de não se limitar a isso, como é o caso da segunda parte.

A primeira parte traz algumas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, que inicia com uma reflexão sobre a formação humana e a EJA, elucidando a busca pelo conhecimento que centra a EJA como um dos espaços propícios à formação humana. Ainda nesta primeira parte do capítulo, reflete-se sobre a EJA no contexto histórico sociopolítico e econômico da redemocratização, momento em que ela se firma como modalidade de ensino. Nessas discussões são trazidas à luz as funções legais da EJA, revelando a lacuna das funções propedêuticas da modalidade, que é discutida no tópico Educação de Jovens e Adultos para além da educação básica, último desta primeira parte.

A segunda parte reflete sobre a Educação a Distância, fazendo inicialmente uma discussão a respeito das concepções de EaD que, ao longo do tempo e ainda na atualidade, encontra-se sob vários olhares conceituais. Na sequência, faz-se um paralelismo entre as duas modalidades de educação discutidas no capítulo, mostrando suas aproximações e seu encontro histórico. Finalizando a segunda parte, reflete-se ainda como a modalidade EaD se firmou, no Brasil, na oferta de cursos superiores; e, por fim, traz uma reflexiva sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é o maior programa governamental em voga que incentiva e financia a modalidade EaD nas instituições públicas do país.

### **1.1 Formação humana e educação de jovens e adultos**

A educação é um legado de conquistas do homem na construção da sua identidade ao longo do tempo e espaço históricos que, “especialmente no mundo moderno e pós-

moderno/hipermoderno, foi entendida como parte integrante e fundamental à formação humana, e até como a própria formação humana, quando se pensa na educação integral”. (GONTIJO et al., 2015a, p. 160).

Para Tonet (2006), a relação entre a educação e a formação humana é ainda um ideário. É um caminho de inconsistências e contradições cuja consolidação seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido de modo especial na escola, mas também fora dela (TONET, 2006, p. 15). A educação escolar, no processo de formação humana, nesse ideário afirmado por Tonet (2006), “assume um papel estratégico e promotor dessa formação, ainda que nela não se encerre o processo de constituição do homem, que se dá no meio social dos indivíduos do qual a escola é integrante”. (GONTIJO et al., 2015a, p. 160).

Para Rodrigues, “[...] a aquisição de conhecimentos e a sua utilização prática na forma de habilidades tornaram-se [...] nos fins e meios para todas as atividades educacionais nas sociedades modernas e constituem em instrumentos fundamentais a serem possuídos por cada indivíduo na sociedade”. (RODRIGUES, 2001, p. 235). Esse papel de instrumento fundamental para os indivíduos que o conhecimento tem tomado fez com que os modos de aquisição e distribuição deste se configurassem de forma a possibilitar, em cada tempo, sobretudo nesses tempos de avanço tecnológico dos meios de comunicação, o seu acesso. Grande tem sido a busca pelo conhecimento escolar nestes tempos em que sua valorização, pela configuração sistêmica de organização da sociedade, tem sido cada vez maior.

Sobre os modos de aquisição e distribuição desses conhecimentos, Rodrigues (2001) afirma:

O modo de aquisição e de distribuição desses conhecimentos e habilidades se constituiu em paradigma que organiza todos os processos educativos, e estabelece o grau de responsabilidade para sua implementação por parte do poder público ou da iniciativa privada, nos planos individuais e coletivos, particulares e universais. (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Para Gontijo et al. (2015a), as mudanças históricas no modo de organização da sociedade têm trazido novas exigências também o modo de organização do conhecimento e de sua disponibilização. Os autores afirmam que

as transformações dos últimos séculos, advindas da modernidade, o fenômeno a globalização, que traz em si a necessidade de um conhecimento que circule cada vez mais rápido e por diversos espaços e tempos, bem como o aprimoramento dos meios de informação trouxeram à formação humana e, por conseguinte, à educação, exigências de construção de um arcabouço que atenda ao crescente universo de indivíduos e que trate da complexidade e enormidade de informações das mais variadas categorias, adequando-se a essas transformações sem perder a essência do que é educar. (GONTIJO et al., 2015a, p. 160).

Assim, tratando-se de educação e formação humana, Rodrigues (2001) admite a ideia paradigma nessa relação, que comunga com a categoria de ideário que Tonet (2006) atribui. Nesse paradigma, como aponta Rodrigues (2001), “as ideias de Educação e de Educação Escolar se fundem e estabelecem limites conceituais sobre os quais se constroem os discursos reflexivos sobre os conteúdos da Educação, bem como sobre os objetivos e os meios das políticas educacionais”. (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Nessa constante corrida pelo conhecimento e pela busca de uma formação que atenda às tendências dos sistemas vigentes, especialmente o econômico, acaba colocando no campo dicotômico a formação humana e a educação, estabelecendo o distanciamento entre esses dois conceitos e mesmo entre suas conceituações e práticas (TONET, 2006). Delimitar esses dois conceitos constitui exercícios para não se “prescrever normativamente, mas verificar os processos concretos e as possibilidades que se abrem no seu interior para a articulação entre a formação humana e a educação nos dias de hoje” (TONET, 2006, p. 16).

Nessa perspectiva de proximidade desses dois conceitos, para Tonet (2006), a formação humana só pode ser pensada de forma integral, como uma formação emancipadora, já a educação, a partir de sua função social, conceituada em seu sentido amplo, permite a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores necessários para que o indivíduo seja considerado de fato humano.

Pensar numa educação que contribua para a formação humana seria, contudo, pensar numa educação escolar e fora da escola. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço da educação em que essa relação entre educação e formação humana vem ganhando cada vez mais sentido. Defensável de uma educação emancipadora, integral, humana, Freire (2000) aponta a educação para os jovens e adultos nessa perspectiva.

Na realidade brasileira, a Educação de Jovens e Adultos vem sempre acompanhada de duas frentes de formação, uma delas defende uma formação integral; outra, uma linha mercadológica que, na maioria das vezes, serve como pano de fundo das políticas educacionais dessa modalidade, como se pode observar especialmente no período ditatorial e pelas tendências em alguns programas que têm existido nas últimas duas décadas.

Registram, dentre outros, nessas décadas da Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE nº. 11/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e os programas governamentais, referenciados por Ciavatta e Rummert (2010, p. 463), a saber: 1) Projeto Escola de Fábrica, criado pela Lei nº 11.180, de setembro de 2005, que tinha como finalidade “ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho” (BRASIL,

2005); 2) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído pela Lei nº11.129, de 30 de junho de 2005, que visava à “elevação do grau de escolaridade [...] visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias [...]” (BRASIL, 2005); e, 3) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

No Parecer CNE nº. 11/2000, a educação é descrita

como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000, p. 10).

Dos programas de governo para a EJA, anteriormente citados, surgem, para além dos avanços simbólicos e práticos da modalidade, grandes preocupações. Que tipo de educação se pensa para os jovens e adultos do nosso país? “Associar o resgate da escolarização básica com a educação profissional” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463) não seria prioritariamente e exclusivamente preparar para o trabalho? Não seria entrar numa discussão que fomentava, cada vez mais, a economia capitalista e, ao mesmo tempo, o modelo proposto não estaria somente a serviço dessa economia?

Se por um lado, viu-se nos projetos governamentais uma alavancada que o Estado deu à política de Educação de Jovens e Adultos; por outro, não se pode deixar de resgatar a discussão das proposições para a Educação de Jovens e Adultos, previstas no parágrafo primeiro do artigo 37, da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reza:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Ainda que a educação profissional devesse estar atrelada também à Educação de Jovens e Adultos como oportunidade e garantia das condições de trabalho, há outras características que deveriam também ser levadas em conta e permear essa modalidade: 1) “características do alunado”; 2) “seus interesses”; e, 3) “condições de vida” (BRASIL, 1996).

Na obra *Pedagogia da Indignação* (2000), no subtítulo intitulado “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, Freire retoma alguns de seus posicionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, buscando, à luz dos novos tempos e

das novas configurações de mundo, resgatar a essência da educação, sobretudo para essa modalidade de ensino. A educação é reconhecida por Freire (2000) como um instrumento, uma arma de denúncia e anúncio. Denúncia quando reveladora das duras realidades vividas; anúncio quando promove a possibilidade de mudança da realidade denunciada. Assim, a relação de consciência e mundo na educação deve ser dialética, em que leve o indivíduo a entender-se como sujeito consciente, inserido num contexto, numa realidade, no mundo.

[...] é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. A postura crítica da consciência é tão importante na luta política em defesa da seriedade no trato da coisa pública quanto na apreensão da substantividade do objeto no processo de conhecer. (FREIRE, 2000, p. 41).

A educação de jovens e adultos, ainda nas configurações dos novos tempos e dos avanços tecnológicos, deve ser capaz de realizar – ou, ao menos, mediar – uma mudança. Não importam as configurações de que tipo de educação de adultos está sendo pensada, dizia Freire (2000), “a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 41-42). Portanto, a prática educativa é que promove a mudança necessária para que não se conceba, e seja concebida, para que não vigore uma educação na qual ensinar técnicas seja mais importante ou relevante do que ensinar a pensar.

Freire dá alguns indicativos da Educação de Jovens e Adultos de que se precisa, apontando uma educação crítica, ao afirmar:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. (FREIRE, 2000, p. 45).

Para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFITEA (1997), a educação de adultos é detentora de um potencial de formação humana integral. Essa modalidade ultrapassa a concepção de ser apenas um direito e se torna condição. Assim descreve-a a Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um

requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EJA, 1997).

## **1.2 A Educação de Jovens e Adultos em tempos de redemocratização**

A última década do século XX iniciou-se num clima esperançoso e, ao mesmo tempo, experimental. Após duas décadas de governos militares que subverteram a política democrática do Estado brasileiro, cujas repercussões atingiram, inclusive, o campo educacional, o país estava novamente se reestruturando como uma república democrática de posse de uma nova carta constituinte, promulgada em 1988, dando poder ao povo.

Não obstante uma constituição nova para um novo momento, como era de se esperar, a educação também começa a ser repensada, sendo promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As abordagens dessa nova legislação educacional foram, sem dúvida, inovadoras, pois emergiram de uma necessidade de renovação e reestruturação da educação no país há muito defendida por seus atores.

É natural observar os méritos que a LDB de 1996 trouxe, mas não se pode deixar, também, de visualizar as críticas que se faz em torno dela. Parafraseando Demo (1997, p. 15), para a educação o ideal é que não houvesse lei, que ela fosse algo natural, pois, ao mesmo tempo em que abre oportunidades para a inovação, petrifica a inovação em vários aspectos. Outrossim, a Lei ainda é a forma de se garantir espaços e não deixar a educação totalmente a mercê dos interesses individuais ou de pequenos grupos, mesmo sabendo que na elaboração de uma lei as forças envolvidas tendem a priorizar certos grupos que nem sempre representam o interesse coletivo.

Saviani (2016) afirma que “a legislação não tem poder de, por si só, mudar a realidade, mas isso não significa que ela seja inteiramente inócua, ou seja, seus dispositivos têm efeito no processo educacional” (SAVIANI, 2016, p. 8). É na perspectiva desses efeitos dos dispositivos legais no processo educacional que essa reflexão se segue e se sustenta.

Dentre as abordagens da Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como demonstrativo de um grande avanço sendo que sua concretização não se consolidaria nessa etapa histórica do século XX. A Educação de Jovens e Adultos compreende um tipo de ensino que, embora seja conhecida sua remota presença na história da educação brasileira, apresenta, no cenário atual, seu marco legal na Constituição Federal de

1998, em seu artigo 208<sup>4</sup>, alterado em sua redação pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009, especificamente nos seus incisos I e VII, trazendo no texto a garantia do direito igualitário à educação básica, a saber:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Percebe-se que o marco legal não traz em seu escopo uma menção ao incentivo à continuidade dos estudos pelo aluno da EJA. Esse tipo de educação aparece, como já afirma Di Pierro (2010), como uma forma de correção, de pagamento de uma dívida latente no sistema de ensino do país que, apesar do avanço observável, ainda se apresenta deficitário.

Ainda que um sistema democrático estivesse vigente, era necessária muito mais do que uma “democracia de privilégios”<sup>5</sup> para poder garantir a funcionalidade do estado e garantir ao povo, especialmente aos desprovidos da educação na “idade apropriada”<sup>6</sup> (DI PIERRO, 2005, p. 1119), o que lhe era de direito.

Assim, afirmava Freire (2000): “não creio na democracia puramente formal que ‘lava as mãos’ em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’” (FREIRE, 2000, p. 24). A expressão “lavar as mãos”, posição que o Estado assume em face da realidade social e educacional, deixando o povo à deriva dos acontecimentos de um sistema segregacional, reflete o distanciamento entre os conceitos de igualdade e de justiça, que deveriam permear uma democracia.

Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. (FREIRE, 2000, p. 24).

<sup>44</sup> Destaca-se, que embora tenha sido um avanço a menção da EJA como dever do Estado, o texto constitucional também trouxe consequências que pesaram sobre a modalidade. O não financiamento da modalidade pelo FUNDEF foi uma consequência que pesou sobremaneira impedindo um desenvolvimento maior da EJA.

<sup>5</sup> Termo utilizado como forma de crítica a ‘política democrática’ brasileira que concede privilégios a pessoas ou grupos em detrimento a outros. Sobre esse termo, discute o texto *Privilégios que não podem existir numa democracia*, de Taveira (2010).

<sup>6</sup> “Corrente no discurso especializado, a expressão consta nos documentos legais vigentes, a começar pela Constituição Federal de 1988, cujo artigo 208 inscreve, dentre os deveres do Estado com a educação, a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na *idade própria*”. (DI PIERRO, 2005, p.1132).

A ação do Estado, apontada por Freire pela expressão “é preciso fazer isto”, se traduz em não somente garantir a igualdade, mas também promover a justiça para que a igualdade de fato exista. A igualdade de direitos permaneceria uma teoria no papel e, sua prática, uma quimera dos injustiçados e depreciados pelo sistema, já que não teriam como alcançá-la, num princípio de igualdade em uma pátria das desigualdades sociais num contexto capitalista neoliberal, sem a devida promoção da justiça por instrumentos e ação do Estado que a torne uma “obviedade”.

No espectro da Educação de Jovens e Adultos, a Lei nº 9.394/96, sozinha, não garantiu os direitos de igualdade. Nos dois pleitos do presidente Fernando Henrique Cardoso, “o governo federal conferiu lugar de marginalidade à educação básica de Jovens e Adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional” (DI PIERRO, 2005, p.1128).

A década de 1990 deu suas contribuições à Educação de Jovens e Adultos, mas foi na primeira década do século XXI, afirmam Ciavatta e Rummert (2010), que ocorreu “a passagem da descrença e descaso com a educação de jovens e adultos para uma inédita oferta de programas governamentais que se propõem a associar o resgate da escolarização básica com a educação profissional”. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463).

Para Rodrigues (2010),

a Educação de Jovens e Adultos chegou ao século XXI enfrentando reivindicações que mobilizam as políticas educacionais no sentido de articular os processos de reconhecimento cultural com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa articulação se faz necessária porque na Escola Pública se combinam de maneira drástica, as manifestações de dominação, desrespeito e indiferença em relação à educação de jovens e adultos com a negligência frente ao aprimoramento de recursos e materiais humanos e financeiros adequados para a democratização e elevação da qualidade de ensino. (RODRIGUES, 2010, p. 47).

Rodrigues (2010) ainda afirma que as concepções políticas produzidas para a EJA nem sempre condizem com as reivindicações que os próprios jovens e adultos fazem a respeito de sua própria escolarização na socialização dos bens culturais.

### **1.3 Funções legais da EJA**

Ao longo do processo de consolidação, a EJA respondeu, em suas finalidades, às mais diversas funções políticas da história. Ainda com o nome de Educação de Adultos, Ensino Supletivo, Mobral e tantos outros programas, projetos e campanhas concebidos para

alfabetização e letramento da população adulta e “adolescente” (ARAÚJO, 2015, p. 82-83).<sup>7</sup> Ela esteve estreitamente ligada e restrita, sobretudo no período militar, à função compensatória.

Para Di Pierro (2010), “a improvisação de recursos humanos e modelos pedagógicos anacrônicos [...] restringiam a educação de jovens a adultos (EJA) a função compensatória de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência” (DI PIERRO, 2010, p.28).

Durante o período em que Ciavatta e Rummert (2010) caracterizam como passagem da descrença e descaso para com a EJA para um novo momento dessa modalidade, as funções da modalidade também começam a ser repensadas. Esse repensar da EJA na passagem do milênio culmina no Parecer CNE /CEB 11/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Sobre essas mudanças na EJA nestas últimas décadas, Di Pierro (2010) discorre: “Em contraste com esse quadro pouco alentador, assistimos (e participamos) ao longo das duas últimas décadas de diversos processos de renovação do pensamento e das políticas de educação de jovens e adultos em nosso país” (DI PIERRO, 2010, p. 28).

Essas mudanças vislumbradas por Di Pierro (2010) encontram um elo com o texto do Parecer CNE /CEB 11/2000, que cimenta as funções legais da EJA no Brasil e propõe um desvencilhamento da mentalidade meramente compensatória (de reposição de estudos) à EJA, de forma a se pensar para além desta. O texto do Parecer descreve as funções da EJA como sendo três, a saber: função reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora proposta pelo Parecer consiste em uma garantia da igualdade de direitos. Uma vez que um direito é negado, cabe, justificadamente e como correção justa, a sua reparação, ou seja, a disponibilidade, ainda que *a posteriori*, do direito suprimido bem como o acesso aos mecanismos que possibilitem o usufruto do bem lesado.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (BRASIL, 2000, p. 7).

Assim, a função reparadora é, com base na sua proposição legal, uma conformidade do direito à Educação como um bem que, no decorrer da história brasileira, nem sempre esteve à disposição do cidadão ao ponto de ser lhe negado, como relembra o Parecer.

---

<sup>7</sup> Araújo (2015) aponta o aparecimento do termo “adolescente” nos textos legais das políticas de Educação de Adultos, sendo destacado o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 e o Parecer da Comissão de Educação Popular do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBEEC, em 1947.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros<sup>9</sup>. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negro e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000, p. 7).

Esse teor reparador, sublinhado por essa função da EJA no texto do Parecer, carrega consigo mais uma memória histórica e dela arraiga muito mais. Pode-se deduzir que não é possível corrigir *a posteriori* todas as perdas históricas, necessitando, portanto, mais que uma simples correção.

[...] a **função reparadora** da EJA [...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 8).

A segunda função atribuída à EJA é a função equalizadora. Ela consiste na garantia ao direito de igualdade perante a lei. A EJA, por meio da reparação, função anteriormente mencionada, busca criar condições de equidade como forma de equiparar os sujeitos que, por questões diversas, estão em desigualdade de direitos e condições. Assim,

[...] a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora é uma proposta de romper a barreira da desigualdade e complementa a função reparadora. Consiste em dar as mesmas condições para que o jovem e o adulto possam desenvolver as mesmas habilidades que aqueles que tiveram acesso à educação nos tempos adequados<sup>8</sup> à idade. Assim, a proposição dessa função da EJA converge

---

<sup>8</sup> Não se trata aqui de considerar que, para acessar a educação, existe tempo adequado ou inadequado. Todo e qualquer tempo é oportuno e adequado à Educação. O termo aqui relê as orientações legais que estabelecem idades específicas para o acesso às etapas da educação básica.

para a equidade como “a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal” (BRASIL, 2000, p. 10).

Pela função equalizadora, “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 10). Ou seja, nivelar as oportunidades do indivíduo da EJA ao pé de igualdade dos demais que tiveram as oportunidades em tempo e idade previstos. Contudo, o que seria esse ponto igualitário? Estaria em igualdade ao concluírem a etapa da educação básica? A esses questionamentos, o texto legal não responde claramente. No entanto, legalmente, a Educação de Jovens e Adultos encerra-se com o oferecimento da educação básica, conforme a Emenda Constitucional n. 59, de 2009.

A terceira e última função estabelecida para a EJA no Parecer é a função qualificadora, também denominada de função permanente, cuja tarefa é de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000, p. 11). Essa “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11), que, partindo do princípio de incompletude do sujeito, coloca, a rigor, a educação como algo que completa, na qual “o potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”. (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, as palavras de Rodrigues (2010), ao afirmar que a EJA “não pode ser confiada a um resíduo na vida de um educando que luta para garantir o seu direito a Educação, ao conhecimento e à cultura, mas constitui como dimensão central para as ações político-pedagógicas” (RODRIGUES, 2010, p. 48) dos sistemas e unidades escolares, reafirma a importância da função qualificadora.

#### **1.4 Educação de Jovens e Adultos para além da educação básica**

O Parecer CNE/CEB 11/2000 conclui, com o seu texto acerca das funções da EJA, afirmando que

os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /CEB 11/2000).

O fechamento deste texto deixa um sentimento de que a educação de jovens e adultos deve ser pensada não somente na educação básica, mas numa completude de educação que envolva todos os níveis de ensino numa perspectiva formativa do sujeito para a vida.

No decorrer das descrições das funções da EJA no texto do Parecer CNE/CEB 11/2000, a ideia de se pensar a educação em outros âmbitos que não os escolares, em outros níveis que não na educação básica, é presente, mas não explicitado. Já o texto da Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, bem como o texto da Lei de Diretrizes e Bases deixam delimitado que a Educação de Jovens e Adultos seja pensada como uma modalidade restrita à educação básica.

Nota-se, no decorrer das descrições das funções da EJA e na proposição dos programas governamentais no nível federal para a Educação de Jovens e Adultos, criados a partir de 2005, que essa modalidade se dedica especificamente à conclusão de uma etapa educacional da educação básica, ainda que com um grande desdobramento, à inserção e qualificação ao mercado de trabalho. A continuidade após essa etapa de ensino não aparece explicitada no conjunto dos textos legais aqui mencionados.

Vale deixar claro que não se advoga aqui uma extensão da EJA na qualidade de modalidade educacional para o ensino superior. Aqui se apresenta a lacuna que existe na modalidade que é não a implementar com vista a continuidade de estudos dos alunos egressos dessa modalidade no nível superior.

Rodrigues (2010) afirma que “a força da Educação de Jovens e Adultos depende da projeção universal de suas propostas, que sinalizam para a transformação da sociedade no sentido de eliminar as desigualdades e superar relações do não conhecimento”. (RODRIGUES, 2010, p. 51). Para ele, eliminar essas desigualdades é o grande passo que a EJA deve dar para não se manter submissa à visão assistencialista que vem acompanhando a modalidade. Essa superação “passaria pela explicitação dos objetivos da educação escolar em torno da transformação social” (RODRIGUES, 2010, p.51). Contudo, como superar e fazer a mudança social se a inserção na sociedade atual em muitas áreas exige mais além da educação básica?

Quando se vaga pelo panorama do contexto da Educação de Jovens e Adultos, a referência mais próxima que corrobora o prosseguimento de estudos, após o fechamento da etapa de ensino compreendido como ensino médio, está no artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL, 1996).

Ainda assim, o marco legal não abre um precedente explícito à incitação aos estudos superiores, deixa subentendido, tanto pelas funções quanto pelos objetivos da EJA, que essa

continuidade seria da etapa do ensino fundamental para o ensino médio, ou seja, encerra-se na etapa da educação básica.

Arroyo (2005) chama a atenção para a adoção de uma nova visão a respeito da EJA e suas finalidades como política educacional. Segundo ele, “a finalidade [das políticas de educação] não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. (ARROYO, 2005 apud STOCO, 2010, p. 10). Entende-se aqui que o direito desses sujeitos da EJA está numa *equalização* para além da educação básica, numa *reparação* para além de uma etapa de educação, que consiste na continuidade de um processo educacional igualitário - independentemente do grau de ensino, e na *qualificação* para o mercado de trabalho competitivo no qual o grau de instrução é o diferencial e que estagnar em uma etapa, seja pela própria vontade, seja por força da exclusão sistêmica, é excluir-se ou ser excluído do mercado.

Se de fato na EJA houver a concretização das suas funções de modo amplo, galgar para o ensino superior se torna um fluxo regular dos egressos da modalidade. E, pensando nas especificidades dos programas de EJA que se tem tido desde 2005, com uma centralidade à inserção e/ou promoção dos jovens e adultos no mercado de trabalho, os cursos superiores tecnólogos e os mestrados profissionais seriam horizontes que se vislumbram, potencialmente, o ingresso do público trabalhador, dentre eles os egressos da EJA.

As concretizações das funções dessa modalidade só se darão na medida em que para os jovens e adultos “[...] o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências [...]” (ARROYO, 2005, p. 41). Quando isso ocorrer “se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação” (ARROYO, 2005, p. 41), que não é meramente uma reparação, mas a oportunização de poder alcançar os mesmos espaços que os demais membros da sociedade.

Rodrigues (2010), ao tratar dos desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos em relação às políticas educacionais, fazendo uma análise dos efeitos negativos das desigualdades no contexto das políticas da EJA conclui que:

[...] os sistemas de ensino, bem como as unidades escolares, continuam tratando a Educação de jovens e Adultos mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade. Assim, a referência social da educação de jovens e adultos se perde na medida em que os grupos que a frequentam são compreendidos a partir de uma demanda assistencial aos que não tiveram acesso ao ensino da idade correta, e não como um

direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização [...] (RODRIGUES, 2010, p. 55).

Ao salientar a precariedade da EJA, Rodrigues (2010) chama a atenção também para o distanciamento da possibilidade dessa modalidade empreender uma formação que atenda as aspirações dos jovens e adultos, “uma formação de acordo com as aspirações da maioria da população brasileira, isto é, voltada para a qualificação no trabalho e na vida” (RODRIGUES, 2010, p. 55).

Retomando Di Pierro (2010) quando interpela “por que os jovens e adultos não buscariam oportunidades de estudos se a participação social, cultural e política é cada vez mais mediadas por informações, conhecimento e tecnologia?” (DI PIERRO, 2010, p. 34), pode-se perguntar, ainda, por que os jovens e adultos não almejavam também o ensino superior. Seria demasiadamente exagerado este tipo de aspiração? Teriam os jovens e adultos, atendidos hoje esse desejo ou mesmo as condições necessárias para chegar ao ensino superior?

Paixão (2005), no trabalho em que procurou levantar informações sobre o significado da escolarização para um grupo social (catadoras do lixo de um município do estado do Rio de Janeiro), apontou que, para esse público, frequentar a escola tem o significado de inserir-se socialmente por diversos modos na sociedade. Essa inserção varia do acompanhamento da vida escolar dos filhos à ascensão socioprofissional da família. Nessas aspirações das catadoras de lixo, a conquista de um diploma superior para a prole não foge de suas aspirações. Assim descreve a autora:

Como conhecem pouco o sistema escolar e a relação entre emprego e requisitos escolares, suas expectativas não contemplam certificações específicas. O diploma superior, mas como sonho irrealizável, apareceu em apenas um discurso, acompanhado de reflexões realistas sobre sua viabilidade. (PAIXÃO, 2005, p. 7-8).

Silva, Ferreira e Ferreira (2012), em uma pesquisa realizada com alunos da EJA numa escola do estado do Pernambuco, no município de Recife, e apresentada no trabalho “a expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho”, aponta que os jovens e adultos também almejam uma educação para além da educação básica, como a conquista de um curso de nível superior.

A conclusiva de Paixão (2005) ao dizer que, para aquelas pessoas entrevistadas, o ensino superior é um sonho irrealizável provoca repensar as condições de igualdade propagadas nas funções da EJA. Estariam elas contempladas com a educação básica? Estaria

saldado o débito social com esse grupo da educação de jovens adultos, oferecendo-lhes condições tão somente de cursar a educação básica?

Para Silva, Ferreira e Ferreira (2012),

a prerrogativa da mudança de vida tão sonhada por muitos se constitui como impulso para que esses alunos continuem sua trajetória escolar. Há a esperança de que ao se tornarem alfabetizados, consigam um trabalho melhor; ou até uma profissão na qual tenham ousado sonhar. Tudo se passa como se a frequência na EJA tornasse as dificuldades socioeconômicas menores e continuar os estudos até a universidade se constitui em algo mais provável. (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2012, p. 7).

São claras as aspirações de jovens e adultos em torno das expectativas de que a oportunidade de se escolarizar em níveis mais elevados fará diferencial em sua vida. Em documento da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (2005), citado por Silva, Ferreira e Ferreira (2012), aumentar a taxa de escolaridade dos alunos é objetivo claramente aludido.

Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização. (MATO GROSSO, 2005, s/ p *apud* SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2012, p. 5).

Decerto que uma proposição em um documento de uma secretaria de estado de educação, por mais que permaneça no campo teórico, já que essa pesquisa não abarca desenvolver estudos sobre a aplicação desse documento, é um indicativo de que o jovem e o adulto já são pensados, nas políticas públicas educacionais daquele estado, como sujeitos passíveis de graus mais elevados de educação escolar.

Uma pesquisa realizada em 2011, tendo como objeto uma edição do vestibular de uma universidade no interior do Paraná com cerca de dez mil alunos nos cursos de graduação, apresenta os seguintes números referentes ao público que ingressou no ensino superior:

No geral, os dados apontam que: os candidatos com até 20 anos de idade são a maioria; as mulheres representam 60%; mais de 90% são solteiros; 25% fizeram algum curso preparatório para o vestibular; 84% cursaram Ensino Médio regular, 12% cursaram educação profissional e 4% EJA; 55% não trabalham e são sustentados pela família e 21% trabalham para o seu próprio sustento e/ou da família; 47,5% confirmaram que terão que trabalhar durante o curso superior; quase 60% disseram ter escolhido o curso de acordo com suas aptidões pessoais e trabalho. (BERNADIM, 2013, p. 206).

Percebe-se, nos números apresentados, que o quantitativo de quatro por cento nessa pesquisa seja um número significativo, tendo em vista a falta de um marco legal explícito de incentivo a essa realidade (embora um marco legal por si só não seria a solução). É bem claro

que há, no público da EJA, aqueles que vão além da legislação, que têm as funções da EJA concretizadas de tal modo que são capazes de ir além. A pesquisa mencionada é apenas um indicativo dessas conquistas, já que, por ela, não é possível definir se, de fato, houve ou não a entrada de algum aluno egresso da EJA para os cursos de graduação da universidade pesquisada.

O alcance do egresso da EJA ao universo acadêmico apresenta-se como esse destaque do romper os limites do direito à educação. Para que se tenha uma verdadeira acessibilidade à educação, o quesito limite não deve ser visto como ponto de recorte ou ponto final. A afirmativa da sua negativa, o não limite, necessita de emprego constante de prática incitada, preconizando novos tempos e perspectivas para inúmeros sujeitos, que o não acesso à educação no ‘tempo certo’<sup>9</sup> foi entrave com o qual conviveram e que os trouxeram ‘tardamente’ ao acesso a esse direito mister, numa sociedade em que “a desigualdade no acesso educacional alimenta a vulnerabilidade e reforça o continuado processo de exploração social”. (BERNADIM, 2013, p. 204).

### 1.5 Definições de EAD

Ao longo de sua trajetória, a EAD tem enfrentado o dilema de não ter uma definição única, talvez pela diversidade com que se apresenta, pelas suas várias nomeclaturas numa mesma sociedade ou em sociedades diferentes, ou mesmo por, no campo da educação, se tratar de algo recente que se encontra em mudança constante. O fato é que, quando o assunto é definições de educação a distância, não há uma unanimidade de conceitos, como afirma Preti (2009).

Guarezi (2009) afirma que conceituar EAD é “um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação” (GUAREZI, 2009, p. 129 *apud* FARIA; SALVADORI, 2010, p.16).

Em um estudo comparativo de mais de 20 definições para EAD, desenvolvido por Aretio (1994) e que também é referenciado por Preti (2009), num intervalo de tempo de quatro anos (1983-1986), o conceito de EAD de três autores distintos aparecem bastante diferenciados, sendo entendida como um “método”, “modalidade” e como “sistema”.

---

<sup>9</sup> A expressão ‘tempo certo’ é utilizada apenas como referência aos dispositivos legais que correlacionam a idade às etapas de ensino e determinam a idade escolar. Esse trabalho, em si, entende que a idade escolar seja qualquer época, sobretudo quando há ausência ou precariedade de condições de oferta da educação escolar ou que por motivos adversos a demanda por educação escolar acontece a posterior do tempo legalmente indicado.

O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo dos meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender. (OTTO PETERS, 1983). (PRETI, 2009, p. 41)

Educação a Distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contiguidade presencial em recintos determinados. (VICTOR GUÉDEZ, 1984). (PRETI, 2009, p. 41)

Educação a Distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população numerosa e dispersa. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economia de escala (RICARDO MARIN IBAÑEZ, 1986). (PRETI, 2009, p. 41).

Todos esses conceitos, ainda que se difiram em conjunto, descrevem a EAD em sua diversidade de concepções e práticas. Reiterando Guarezi (2009), é um conceito em construção. Essa heterogeneidade aponta a existência de realidades diferentes de aplicação e vivência da EAD que, em cada tempo e espaço, vai se consolidando sob perspectivas e objetivos diferenciados.

Após análises, o próprio Aretio (1995) apresenta o seu conceito de EAD. Para ele, a EAD é

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode atingir massas e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível. (ARETIO, 1995 *apud* PRETI, 2009, p. 42).

Destaca-se, nesse conceito, a apreensão da EAD como sistema. Essa visão alargada de enxergá-la não só como método ou modalidade, mas também como sistema, abre precedente para a aceitação dos demais atributos conceituais e mesmos práticos da EAD.

Para Saviani (1996), “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 1996a, p. 80 *apud* SAVIANI, 1999, p.120). Assim, o conceito de EAD adotado por Aretio (1995) apresenta uma congregação dos vários conceitos anteriormente apresentados e estabelece traços de proximidade ao conceito de Dohmem (1967), que já afirmava ser a EAD

uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (DOHMEM, 1967 *apud* ALVES, 2011, p. 85).

Já no Brasil, conceitos de EAD seguem numa direção diferenciada das anteriormente apresentadas. A inserção da modalidade nas políticas educacionais deu a ela uma conceituação legal que subsidia as atividades e políticas da modalidade.

O Decreto 2.494/98, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9496/96, define que:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Posteriormente, o Decreto nº. 5.622/2005 dá nova regulamentação ao artigo 80 da Lei 9496/96. Com isso o conceito de EAD passa por uma reformulação, sendo atualmente acordado como conceito legal para a EAD no Brasil:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Comparando a definição de EAD do Decreto 2.494/98 com a definição de EaD do Decreto nº. 5.622/2005, percebe-se que há um avanço conceutivo. A concepção passa de uma forma possibilitadora da autoaprendizagem para uma modalidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Preti (2009) salienta que, nas definições de EAD, destaca-se demasiadamente a estrutura organizacional do sistema e seus subsistemas ou os meios tecnológicos em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem. A compreensão da EAD de forma centrada no processo de ensino e de aprendizagem propiciaria uma visão da pouca diferença existente entre a modalidade a distância e a modalidade presencial, que tratam da mesma coisa: fazer educação das mais diferentes maneiras.

Recentemente homologada e publicada, a Resolução CNE/CES n.º 01, de 11 de março de 2016 - que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância -, traz novas contribuições as definições legais do conceito de EAD no Brasil. Segundo essa Resolução,

[...] a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e

aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p. 1).

A definição de EAD presente na Resolução CNE/CES n.º 01, de 11 de março de 2016, apresenta um avanço acerca da definição oficial até então definida pelo Decreto 5.622/2005. A definição aqui apresentada complementa aquela apresentada no Decreto e enriquece-a ao corroborar, principalmente, a qualificação do pessoal, políticas de acesso, avaliação adequada à modalidade, dentre outros.

A definição de EAD, a partir dessa Resolução, traz ainda um avanço no pensamento geral das definições de EAD. Ela contradiz a argumentação de Preti (2009), ou talvez apresenta uma resposta à sua crítica de que as definições, até então, se atêm à estrutura organizacional do sistema e seus subsistemas ou os meios tecnológicos em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem, pois traz no seu escopo uma inovação ao chamar a atenção para a articulação e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede.

## 1.6 A Educação a Distância no Brasil e sua aproximação com a EJA

Falar sobre ou em Educação a Distância, no Brasil, requer, inicialmente, buscar entender como ela originou ou, caso não seja possível resgatar sua origem, procurar conhecer o seu processo evolutivo na história da humanidade. Muitos autores tentam fazer um caminho remissivo às origens da Educação a Distância e, a cada descoberta, essa origem se remonta ainda mais.

Aretio (1994) diz que alguns desses autores que buscam escrever essa história voltam às civilizações mais antigas da humanidade para encontrar as origens do precursor do “ensino” (termo utilizado pelo autor) a distância atual: o ensino por correspondência.

Graff (1980) fala das sumérias e egípcias (p. 24). Entretanto, Aretio (1994) pressupõe que esse tipo de ensino nasceu com a primeira pessoa que tenha escrito uma carta com qualquer explicação que pode se remontar aos exemplos mais clássicos “como as cartas de Platão Dionísio e cartas de Plínio, o Velho Plínio, o jovem; as 124 cartas de Sêneca [...]”. (ARETIO, 1994, p. 24, tradução nossa).

Em torno dessa discussão histórica da origem da Educação a Distância, forma-se um conjunto de afirmações a partir de cada estudo feito, entretanto, quando se trata de educação a distância de forma sistematizada, o marco referencial é o século XVIII, mais precisamente o ano de 1728, em 20 de março, quando “um anúncio aparece no *Diário de Boston* oferecendo aulas e material didático por correspondência” para curso de taquigrafia. (ARETIO, 1994,

p.25, tradução nossa). Tendo esse anúncio como marco inicial, a Educação a Distância passa por outros destaques de conquistas e consolidação, mas foi em 1969 que essa modalidade de ensino teve um dos seus grandes marcos: a criação da Open University Britânica, instituição pioneira em cursos superiores na modalidade a distância, e que ressignificou o que, até então, se entendia por Educação a Distância.

Preti (2009) afirma que, a partir da década de 1970, é que a EAD “vem caminhando de maneira mais rápida e expansiva” (p.91), constituindo-se como modalidade de ensino. Tal posição encontra consolidação na afirmativa de Aretio (1994):

En efecto, a partir de la creación de la *Open University británica* comienza a florecer instituciones de nivel universitario y no universitario, así como asociaciones y redes de educación a distancia que pueblan la mayoría de los países del mundo. (ARETIO, 1994, p. 27).

A Open University Britânica exerceu um papel de destaque na expansão da EaD, entretanto não somente a ela deve essa expansão. Para Preti (2009), dentre outros fatores, essa expansão rápida da EAD na segunda metade do século XX se deve a:

- um momento de expansão econômica e de entusiasmo dos governos em relação à educação (MEDIANO, 1988, p. 46);
- graves problemas enfrentados pelo sistema formal de educação (monopolista, fechado, ritualista, expulsador e de exclusão);
- processo de democratização da sociedade que passa a exigir acesso também ao ensino superior;
- desenvolvimento das técnicas de comunicação, que vem caminhando de maneira mais rápida e expansiva. (PRETI, 2009, p. 91).

Até o presente momento foi possível apenas elencar as ações da EAD e a sua origem fica ainda na indefinição. Os fatores da sua rápida expansão no decorrer do século XX, apresentados por Preti (2009), reportam à realidade da sociedade do século XX e os seus avanços nos seus macrocampos de atuação e de vivência (a economia, a política, o social, dentre outros).

Na realidade brasileira, a educação a distância tem o seu marco inicial, segundo Alves (2011), no início do século XX, conforme registros de 1904, quando “o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo” (ALVES, 2011, p. 87).

Preti (2009) cita que, para “o paraguaio Juan Diaz Bordenave, consultor internacional em Educação e Comunicação (1987), as raízes da Educação a Distância, no Brasil, se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 [...]”. (PRETI, 2009, p. 92). Varia a data desse início de EAD no Brasil, entretanto, nota-se, pelo

posicionamento desses autores, que, nas primeiras décadas do século XX, centram-se as iniciativas de EAD no contexto brasileiro.

Faria e Salvadori (2010) afirmam que a trajetória da EAD no Brasil caracteriza-se por avanços, retrocessos e momentos de estagnação por falta de políticas públicas. Essa ausência de políticas fez com que o Brasil perdesse posições em relação aos outros países no avanço na modalidade e, somente no fim do milênio, voltou a empreender ações que o colocasse de volta no campo de desenvolvimento da modalidade. Essa ausência de política nesses momentos de estagnação é perceptível na legislação educacional do país. A abordagem da EAD na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e seus desdobramentos sublimam essa retomada de ações da EAD.

### ***1.6.1 O encontro da EAD com a EJA***

Embora a EAD e a EJA tenham seus marcos regulatórios marcados pelo reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996, o encontro dessas duas modalidades antecede em muito a década de 1990. Pode-se afirmar que se trata de um encontro histórico entre essas modalidades ocorrido muito antes de suas nomenclaturas atuais.

Vulto na trajetória de EAD foram os programas destinados à Educação de Adultos no país. A modalidade serviu aos objetivos de vários projetos e campanhas de alfabetização por sua capacidade de alcançar pontos geograficamente distantes dos centros urbanos. O uso das tecnologias na metodologia EAD se tornou ferramentas de grande apreciação pela capacidade de romper os limites geográficos.

Para Nunes (1994) citado por Alves (2011), “a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos [...]”. (NUNES, 1994 apud ALVES, 2011, p. 84).

Vale destacar que, para a posição de Nunes (1994), há controvérsias no campo de discussão da EAD, especialmente quando se fala em EAD na rede privada de ensino. Em parte das instituições privadas de ensino superior que trabalham com EAD, a busca por lucros, pelo aumento de número de alunos, a precarização do trabalho docente com a atribuição de um número grande de alunos por tutores e/ou professores contradizem a sua colocação categórica de não haver riscos de redução da qualidade dos serviços oferecidos. Uma das grandes críticas que assolam o campo da EAD e muitas vezes tende a generalizar foi

o *boom* mercadológico da modalidade nas instituições privadas sem a preocupação com a qualidade da educação oferecida.

Fazendo uma trajetória de alguns dos programas e projetos de EAD, podem-se destacar alguns que se caracterizaram por serem destinados à população jovem e adulta.

- Projeto Minerva - composto por diversos cursos (Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial, Curso Supletivo do 1º Grau) transmitidos, desde 1970, em cadeia nacional por emissoras de rádio.
- João da Silva - curso com formato de telenovela, voltado para o ensino das quatro primeiras séries, e que se desdobraria no Projeto Conquista.
- Projeto Conquista - também com formato de telenovela, voltado para as últimas séries do 1º grau. Foi uma inovação pioneira no Brasil e no mundo. (BORDENAVE, 1987, p. 64).
- Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - utilizou, em caráter experimental, a partir de 1979, os recursos da TVE para emitir 60 programas em forma de teleaula dramatizada, com duração de 20 minutos cada um. Eram apoiados por material impresso.
- Projeto Saci - O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em 1973, iniciou, em caráter experimental, no Estado do Rio Grande do Norte, o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de tele educação por satélite. Era voltado para as primeiras três séries do 1º grau. Foi, porém, logo abandonado.
- Programa LOGOS - em 13 anos de existência (1977 a 1991), atendeu a cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 Estados brasileiros. Em 1990, foi desativado e substituído pelo Programa de Valorização do Magistério.
- Programa de Valorização do Magistério - começou a funcionar somente em 1992, seguindo o mesmo formato do Logos e atendendo a professores desde sua formação, para as séries iniciais, até à formação específica para o Magistério.
- POSGRAD (Pós-Graduação Tutorial a Distância) - implantado em caráter experimental (1979-83) pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES-MEC), mas administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Seus resultados foram positivos, mas o MEC, sem explicação plausível, não deu continuidade.
- Um Salto para o Futuro - Programa de iniciativa do Governo Federal, em parceria com a Fundação Roquette Pinto (1991).
- Telecurso 2000 - Programa de iniciativa do Governo Federal, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (1995). (PRETI, 2009, p. 92-93).

Dos dez programas e projetos elencados por Preti (2009) e aqui citados, pode-se afirmar que sete deles atendiam exclusivamente à população jovem e adulta em seus estudos.

Ao que se pode notar, a EAD tem se tornado uma ferramenta de grande utilidade para a Educação de Adultos. Não prestando aqui distinguir o nível de ensino em que ela ocorra, ela é uma saída para aqueles que não conseguem adaptar seu tempo ao ensino escolar regular, marcado pela presença diária em horários comuns numa escola.

Abbad (2007) chama a atenção para os desafios da aplicação de metodologias de EAD ao ensino de adultos, afirmando que

se por um lado a EAD é uma saída para os adultos que querem e necessitam estudar a vida inteira, por outro, ela impõe grandes desafios ao seu participante. Ele precisa

desenvolver habilidades especiais para conciliar seus compromissos familiares, profissionais e acadêmicos com o estudo a distância. Ele precisa aprender a estudar mal acomodado em locais de trabalho, cheio de ruídos e interferências de outras pessoas, entre outras restrições. Esse público-alvo possui experiências e estilos de vida que devem ser respeitados no planejamento de situações de aprendizagem em EAD. (ABBAD, 2007, p. 363).

Não se nega a importância das metodologias da modalidade de educação a distância para a educação de adultos e de jovens no percurso histórico aqui apresentado. “O avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.” (ALVES, 2011, p. 84). Entretanto, apenas isso não basta, permanece o grande desafio de compreender mais as duas modalidades e os pontos de intercessão delas.

Não é de se estranhar, então, o fato de Di Pierro (2010), numa menção, conceituar a EAD como campo emergente e a categorizar como um dos territórios dissensos nas políticas públicas da EJA com complexidade demasiada para poder ser abordada em um breve ensaio. (DI PIERRO, 2010, p. 39).

Coura e Araújo (2010) defendem, portanto, a utilização da EAD como “forma de continuidade de formação para indivíduos que configuram os sujeitos da EJA” (COURA; ARAÚJO, 2010, p.2). Para os autores, essa utilização da EAD como uma ferramenta acessível a EJA significa a integração dos sujeitos da EJA à sociedade contemporânea oferecendo oportunidades flexíveis para a formação continuada.

A utilização da EAD sob a perspectiva de socialização e escolarização na EJA é uma possibilidade surgida “na medida em que entidades governamentais têm oferecido condições técnicas para o acesso ao computador e internet, para uma parcela crescente da população brasileira que estava fora da sociedade da informação” (COURA; ARAÚJO, 2010, p. 2).

Ao lado dessas condições técnicas disponibilizadas pelas entidades governamentais, às quais mencionam Coura e Araújo, colocam-se também as condições legais para que a EAD seja de fato uma realidade mais presente e propiciadora de novas oportunidades para que a EJA aconteça. O marco legal da EAD possibilita a oferta da educação básica na modalidade EAD, mas os direcionamentos operacionais têm sido muito frágeis no sentido de promover essa realidade.

Por se tratar a EJA do nível de educação básica, competência legal dos estados, no que tange à oferta, é consensual que cada estado tenha os seus normativos legais. Por outro lado, a autorização da oferta da modalidade EAD, independentemente do nível de ensino, ainda está sob a tutela do Ministério da Educação. Assim, entende-se que há em nível nacional,

direcionamentos gerais sobre a EJA na modalidade EAD e que, tratando-se de educação básica, os estados, no uso da sua autonomia, estabeleçam seus processos normativos e operacionais em consonância com os normativos nacionais.

Nacionalmente se destaca a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010 - que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância - e a recente resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016 - que define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino – como normativos para a EJA na modalidade EAD.

Outrossim, o próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), traz na meta 10, estratégia 10.3,

fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 69)

Ele aponta a EAD como uma alternativa para a EJA. Esse direcionamento mostra ainda como vem se pensando na integração dessas duas modalidades que têm como foco principal o que levam em comum, a educação.

Ao contrário do entendimento de haver normativos de EAD nos estados que direcionam para a elaboração de ofertas de EJA nessa modalidade, segundo estudos da ABED (Anexo I), somente 11 dos estados brasileiros têm legislação própria sobre a EAD, os demais, no que tange à EAD, seguem a legislação nacional tal qual se encontra. Dos 11 estados de legislação própria para a EAD, conforme as legislações elencadas pela ABED, somente o estado do Acre pauta a EJA na sua legislação.

Essa realidade apresentada pela ABED é um indicativo do espaço lacunar da discussão da EJA na EAD e, caso não apresente, nos normativos específicos da EJA dos estados, corroborações que direcionem para o uso da EAD como possibilidade para Educação de Jovens e Adultos, esse espaço lacunar se estende à reflexão das duas modalidades.

## **1.7 Ensino superior no Brasil na modalidade a distância**

Já experimentada por diversos países - mais de 80, como apontara Lisseanu (1988) - e com resultados quantitativa e qualitativamente bastante apreciados, a EAD tem sido empregada no Brasil nos diversos níveis de ensino, da alfabetização à pós-graduação *stricto sensu*.

Para Litwin (2001) citado por Alves (2011), o desenvolvimento da EAD como modalidade de ensino

serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional (LITWIN, 2001 *apud* ALVES, 2011, p. 84).

No nível de ensino superior, a Universidade de Brasília destacou-se como pioneira na modalidade. Em 1979, a Universidade "cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD)" (ALVES, 2011, p. 88). Ela lançou, com a criação do CEAD, o Programa de Ensino a Distância (PED), ofertando cursos de extensão por meio do convênio com a Open University da Inglaterra.

Para a educação superior, a EAD desponta como uma aposta para estes novos tempos. Alves (2011) fala da grande relevância social que a modalidade possui, uma vez que “permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional de ensino superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula” (ALVES, 2011, p. 84), abrindo uma atenção à capilaridade e interiorização da universidade pública, “uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios”. (ALVES, 2011, p. 84).

Como modalidade de ensino, a EAD tem tido grande destaque nesse início do século XXI com o aumento do número de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) que, à luz dos artigos 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e dos decretos que as regulamentam, com destaque ao Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, vêm aderindo à oferta de cursos de nível superior a distância.

Foram várias as iniciativas de implementação da modalidade EAD no sistema público de educação superior no país, entretanto, destaca Preti (2009), nos casos específicos do Consórcio BRASIL EAD (1998) e da Unirede (2000) - que pretendiam criar uma rede de instituições públicas ofertantes de curso na modalidade EAD -, não se obteve o êxito esperado

por falta de apoio institucional efetivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Porém, pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. (BRASIL, 1996).

A democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, “a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação” (FUNDAÇÃO CECIERJ, 2010), objetivo da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, tem sido também o objetivo das várias iniciativas das instituições e consórcios de instituições públicas com olhos na implementação da EAD no país.

Para Gontijo *et al.* (2015b), a EAD tem sido compreendida como a modalidade educacional que possibilita a democratização do acesso à formação universitária e de pós-graduação por meio da utilização das TICs no processo de aprendizagem” (GONTIJO *et al.*, 2015b, p. 3).

Analisando os censos da educação superior no país de 2000 a 2011, Ristoff (2013), no volume 3 dos Cadernos do GEA (FLACSO- BRASIL), aponta o aumento do número de cursos de graduação na modalidade EAD nas universidades públicas do país.

Observa-se que o número de cursos presenciais cresceu 499% nos últimos 21 anos enquanto o número de cursos EAD cresceu significativamente mais, embora, devemos lembrar, os primeiros cursos tenham sido ofertados somente a partir de 2000. Se observarmos, no entanto, o comportamento das duas modalidades de 2007 a 2011, verificaremos que o número de cursos na modalidade presencial cresceu apenas 25%, enquanto a modalidade a distância cresceu 156%, cerca de sete vezes mais. (RISTOFF, 2013, p. 15).

O número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade EAD nas instituições públicas no Brasil também cresceu significativamente. “Enquanto a modalidade EAD cresceu em 2009, 2010 e 2011, 15%, 11% e 7%, respectivamente, a modalidade presencial cresceu 3%, 7% e 6%, respectivamente”. (RISTOFF, 2013, p. 27). Os números são bastante significativos quando se trata da representatividade percentual. Do ano de 2000 a 2011, as matrículas nos cursos de graduações na modalidade a distância nas instituições públicas passaram da representatividade inferior a 1% do total de matrículas em cursos de graduação públicos no país para uma representatividade de 15%. (RISTOFF 2013, p. 27).

Gontijo *et al.* (2015) afirmam que, tratando-se da expansão de cursos da modalidade EAD, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) destaca-se “como a principal ação

governamental, envolvendo não somente o Governo Federal e as Universidades Federais, mas também as Universidades Estaduais e o Poder Público Municipal na democratização e interiorização do ensino superior do país. ” (GONTIJO et al., 2015b, p. 5).

### **1.7.1 A Universidade Aberta do Brasil**

Criado pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), o sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) não é emergente dos anos 2000. Anterior à sua concretização, um caminho de grandes esforços foi trilhado para que se pudesse chegar a uma proposta de concretização.

Preti (2009) afirma que “a semente da criação das UAB [...] pode ser encontrada na implantação dos consórcios BRASILEAD (1996) e UNIREDE (2000), formados por instituições Públicas de Ensino Superior”. (PRETI, 2009, p. 119).

A UAB é um sistema “integrado por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância, para democratizar e interiorizar o acesso da população ao ensino superior público de qualidade” (BRASIL, 2006). Ela possui os seguintes objetivos:

- 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).

Conforme reza o artigo 2º do Decreto 5.800/2006, para cumprir a sua finalidade, a UAB conjugaria esforços dos três entes federativos (União, estados e municípios) além das IPES. Para tornar uma realidade, a UAB se formatou a partir do seu 5º objetivo. Com o intuito de se tornar um sistema integrado, a composição desse sistema seria feita com a adesão das Instituições de Pesquisa e Ensino Superior (IPES), que passariam a oferecer os cursos.

À UAB integra um grupo de programas para os quais cada IPES adere na hora de fazer as suas propostas para ofertas de cursos no sistema. Preti (2009) destaca:

- Formação de Professores para a Educação Básica
- Formação de Administradores Públicos (PNAP)
- Bacharelado em Administração Pública
- Especialização em Gestão Pública Municipal
- Especialização em Gestão Pública
- Especialização em Saúde
- Programa Nacional de Educação Especial - SEESP
- Programa Mídias para a Educação - Programa Nacional de Formação para a Diversidade – SECAD (PRETI, 2009, p. 128).

Inicialmente, o sistema funcionaria da seguinte forma: caberia aos municípios e aos estados a responsabilidade da infraestrutura e a manutenção dos polos de apoio presenciais. Essas estruturas deveriam atender aos parâmetros estabelecidos para dos cursos que seriam oferecidos na localidade e seria de responsabilidade do Ministério da Educação, por meio de seus órgãos responsáveis a avaliação para aprovação dos polos bem como o acompanhamento com avaliações.

O guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil define polo como “uma unidade acadêmica que dá apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de aprendizagem dos cursos e dos programas ofertados a distância por instituições de ensino superior”. (CAPES, 2013, p. 16).

Duas funções especificam, identificam e são definidoras de um polo UAB. 1) “contribui para que as atividades presenciais previstas nos projetos pedagógicos de cada curso se realizem” (CAPES, 2013, p. 16), e; 2) “disponibilizar para os estudantes o acesso aos meios e às tecnologias de informação e comunicação necessários para a mediação didático-pedagógica dos cursos a distância, principalmente o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>10</sup>, aos conteúdos digitais e à biblioteca.” (CAPES, 2013, p. 16).

Sendo considerados aptos a sediar cursos, os polos, localizados geograficamente nos municípios, passavam a integrar o sistema.

De outro lado acontecia outro processo. O MEC, por meio da UAB, lançava chamadas para que as IPES interessadas em oferecer cursos nos polos fizessem suas propostas de cursos, que poderiam ocorrer em duas frentes: 1) adesão a um curso já estruturado (no caso do PNAP), ou fazer suas próprias propostas de cursos (a exemplo de formação de professores). A

---

<sup>10</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem, ou simplesmente AVA, é a sala de aula virtual onde acontecem os cursos na modalidade EAD. Cada curso tem seu ou seus ambientes virtuais dentro de plataformas livres ou não planejadas para abrigar salas virtuais com recursos diversos. No caso dos cursos ofertados pela UEMG, a plataforma utilizada é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, conhecida por *Moodle*, um *software* livre, dinâmico e que está em constante atualização com o apoio dos próprios usuários.

proposta das IPES deveria indicar os polos onde pretendia ministrar o curso e o quantitativo de vagas a serem abertas. Uma vez aprovada a proposta nas chamadas, firmava-se o convênio entre a instituição e o órgão de fomento<sup>11</sup>, o MEC e a instituição, no caso de IPES estaduais. As IPES federais não firmam convênios, recebem repasse direto do órgão de fomento. (GONTIJO et al., 2015a).

Atualmente, alguns desses processos têm sido modificados por ofícios circulares da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). Para aprovar a abertura de polos, por exemplo, necessita-se primeiramente de uma articulação entre o município que pleiteia o polo e uma IPES predisposta a oferecer cursos no polo.

Os números apresentados pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES no segundo semestre de 2014 apontam que o sistema UAB tem uma representatividade na política de EAD no Brasil, configurando um sistema que, operado como rede na expansão do ensino superior, integra cooperadores que desempenham papéis que têm promovido diferenciais nesse nível de ensino.

São atualmente 104 (cento e quatro) IPES integradas, sendo 86 ativas com 602 (seiscentos e dois) cursos em andamento. Foram, a partir de 2006, mais de 730 mil vagas ofertadas, 564 mil alunos ingressantes e 173 mil alunos matriculados em junho de 2015, além de 197.820 vagas adicionais a serem disponibilizadas a partir do 2º semestre de 2015.

As IPES participantes da UAB foram efetivas na formação de mais de 125 mil alunos até a presente data, sendo 71% em cursos de formação inicial e continuada de professores e 16% em cursos de graduação e especialização destinados a servidores públicos, incluindo dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. Cabe ressaltar que a UAB atua também em cursos de mestrados profissionais em rede para formação continuada de professores da educação básica, com 6.424 alunos matriculados e 1.921 formados nas áreas de matemática, física, biologia, letras, artes e história. (MUTZIG, 2015, p. 10).

Os números representativos apresentados pelo órgão fomentador do sistema, sem dúvida, são positivos, entretanto esses beneméritos não encerram as discussões sobre o assunto. Há grandes preocupações sobre a longevidade dessa política de EAD com fomento UAB no Brasil.

Lima (2013) considera que “a UAB não se constitui como uma unidade de ensino, mas como um sistema articulador das instituições públicas” (LIMA, 2013, p.137). Essa consideração aparece clara no texto de criação do sistema, mas tem gerado preocupação destacada por alguns autores. Essas questões giram em torno da autonomia das IPES, dada a oferta de cursos acontecer por editais e a submissão, nesses editais, como requisito para oferta

---

<sup>11</sup> Inicialmente, quando do lançamento do Sistema UAB pelo MEC, o fomento foi realizado pela SEED. Atualmente a CAPES é o órgão de fomento da UAB.

de cursos, condiciona a modalidade EAD a um fomento que pode ou não se concretizar e se institucionalizar.

Lima (2013) infere, ainda, que “o sistema UAB é pautado por um modelo dual, através de dois tipos de editais” (LIMA, 2013, p.137). Esses dois tipos de editais, sendo um de proposição de criação dos polos e outro de proposição de cursos, destinados aos municípios e as IPES, respectivamente, apesar de ser uma metodologia de construção do sistema, acaba por deixar uma lacuna a uma possível situação de desestabilidade futura de subsistência da EAD pública pela “irresponsabilidade” sistêmica da universidade em ofertar cursos.

Entendendo a dinâmica da UAB pelos seus documentos legais e orientadores, a afirmação dessa irresponsabilidade se afirma não pelo fato de que as IPES não honrariam aos seus compromissos, mas ao fato de que, acabada a oferta daquela chamada específica, as IPES não teriam mais nenhum instrumento legal para manter ofertas e, além dos instrumentos, não teriam fomento para a manutenção de uma possível reoferta sem se submeter a outra chamada UAB.

A crise atual do sistema econômico e político do país tem produzido um efeito grande no Sistema UAB. O Comunicado Oficial da DED/CAPES aos gestores institucionais da UAB nas IPES, em 25 de agosto de 2015, deixa claro que a UAB tem se desgastado e que ainda não se firmou como um sistema aos moldes de suas matrizes de referência como a Open University Britânica.

Naquele comunicado, a DED/CAPES sinaliza, em dois momentos, a deterioração da UAB, primeiro admitindo que o valor que o órgão de fomento tem disponível para o segundo semestre de 2015 é relativamente inferior às demandas das instituições para a manutenção de suas ofertas, isso após cada instituição fazer o enxugamento de suas folhas. Segundo, quando comunica a não abertura de novas vagas pelo não ingresso de novos cursos, o que impossibilita a continuidade do programa, que, aos poucos, vai perdendo sua representatividade pela não renovação. (CAPES, 2015).

Assim, os itens 2 e 5 do comunicado, discutidos acima, deixam muito claro que o sistema UAB vem se corroendo em suas estruturas. A preocupação dos gestores desse sistema na IPES, emitidas nas reuniões extraordinária e ordinária do Fórum Nacional dos

Coordenadores UAB<sup>12</sup> (ForUAB), apontam a diminuição de suas ofertas ou, até mesmo, o seu fim.

Arruda (2015) diz que a atual situação da UAB anuncia o seu esgotamento, um esgotamento similar a outras ações governamentais de indução e fomento ao ensino superior. Para o autor,

A implantação e, sobretudo, o desenvolvimento do Sistema UAB sustentaram-se, originalmente, em uma convincente e muito próspera proposta de articulação política, gestão e fomento que operaria (1) a conjugação de esforços entre a União, os Estados e os Municípios; (2) o aproveitamento de recursos já existentes nas instituições públicas de ensino; (3) a indução associada a investimentos estruturais (infraestrutura física, tecnológica e de pessoal) e estruturantes (formação continuada de pessoal); e (4) regimentos isonômicos (por editais) para a distribuição dos recursos financeiros. Contudo, o efetivo desenvolver do Sistema UAB – e, marcadamente, o seu atual modelo de gestão – foram contraproducentes aos ideais de consolidação e institucionalização de um qualificado sistema nacional público de EaD. (ARRUDA, 2015).

Rodrigues (2001), quando afirma ser o conhecimento o instrumento fundamental a ser adquirido por todos os indivíduos de modo particular ou coletivamente, deixa uma seta para a necessidade de modelos de educação como abertura a maneiras de socialização, bem como de democratização desse ensino.

Nesse cenário, as falas de Preti (2009) ao considerar que a UAB “[...] abre perspectivas para práticas pedagógicas diferenciadas, para outras maneiras de socializar e democratizar o conhecimento [...]”, constituindo “[...] uma das formas para poder materializar o sonho de uma universidade ‘aberta’ à comunidade.” (PRETI, 2009, p. 134), compõem um convite a pensar. Decerto, os rumos da UAB como fomentadora da EAD no Brasil são incertos e os rumos das iniciativas políticas das IPES e dos órgãos públicos podem vir a delinear novos caminhos. Arruda (2015) afirma que

Muitas outras vicissitudes certamente nos poderiam ser desveladas por uma análise radicalmente profunda e crítica sobre a efetividade do Sistema UAB como política pública, a sua qualidade e sustentabilidade, bem como a sua potência em promover a institucionalização da EaD nas instituições públicas que o integram. Essas questões se somam à afirmação de falência do atual modelo de gestão do Sistema UAB e a necessidade de profundas mudanças, inclusive de revisão de proporções e escalas, que passam, necessariamente, pelo(a):

a) deslocamento da gestão da política nacional de EaD da CAPES (Diretoria de Educação a Distância) para instâncias do MEC responsáveis pela gestão do ensino superior (Secretaria de Ensino Superior - Sesu), em vistas da criação de condições efetivas de institucionalização da EaD nas instituições públicas de ensino superior;

---

<sup>12</sup> A Portaria nº 079, de 14 de abril de 2010, que dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB, cria o Fórum Nacional da UAB que tem como competências apoiar a Diretoria de Educação a Distância (DED) na formulação de diretrizes, na definição de parâmetros e critérios técnicos e pedagógicos que norteiem as ações do Sistema UAB relacionados à infraestrutura de polos, oferta de cursos em polos de apoio presencial, seleção e capacitação de tutores, dentre outros.

- b) implantação de um modelo de fomento de custeio análogo ao conhecido como "matriz ANDIFES", que recupere conquistas relativas ao fomento de particularidades regionais, institucionais e acadêmicas;
- c) liberação imediata de vagas para contratação de docentes e servidores técnico-administrativos para as instituições públicas de ensino superior, na proporção adequada à oferta instalada e à expectativa de demanda por formação superior pública em EaD; e
- d) consolidação de um plano nacional para a EaD, amplamente discutido com a sociedade, com as instituições públicas de ensino superior e com todas as instâncias educacionais correlatas, devidamente conectado ao PNE e demais diretrizes das políticas públicas educacionais. (ARRUDA, 2015, s/p).

Os apontamentos de mudanças consideradas necessárias para que a UAB deixe seu legado e contribuição à política de EAD e Educação Superior, feitos por Arruda (2015), permanecem ainda no campo das conjecturas, mas constitui um campo de discussão, que o autor juntamente com outros que discutem a temática têm sustentado e defendido.

As reflexões trazidas neste primeiro capítulo a respeito da EJA e da EAD como modalidades de ensino apontam o status destas nas conquistas educacionais, dentro do cenário da educação brasileira nessas últimas décadas. Não obstante o ganho nas reflexões e elaborações de políticas educacionais pelo impulso dessas duas modalidades no decorrer das duas últimas décadas, as contribuições para as conquistas de muitos sujeitos à escolarização seja pela alfabetização, seja pela retomada de trajetórias na EJA, seja pela ascensão a níveis mais altos da escolarização, alcançando o ensino superior no caso da EAD, representam por si só a grande conquista dessas modalidades.

O cenário que se desenhou na trajetória da EJA e EAD foi, sem dúvida, contribuinte para que houvesse fenômenos como o que esta investigação se dedica: a retomada de trajetórias escolares por jovens e adultos e a continuidade de estudos no nível superior por esses sujeitos na modalidade EAD.

Partindo da concepção de que a retomada de trajetórias escolares por jovens e adultos e a continuidade de estudos no nível superior na modalidade EAD constitui um fenômeno passível de ser compreendido pela investigação, o próximo capítulo trará reflexões sobre os aportes teórico-metodológicos nos quais esta investigação ancora para buscar conhecer os fatores motivacionais à continuidade de estudos e pela escolha da modalidade a distância.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele. (GOLDENBERG, 2004, p. 13).

Partindo das considerações de Goldenberg (2004), especificamente da sua afirmativa de que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, propõe-se, com este capítulo, apresentar o percurso dessa investigação do ponto de vista dos seus aportes teóricos e metodológicos. Apresentar o percurso teórico/metodológico dessa pesquisa consiste em muito mais do que descrever as ações empenhadas para o seu desfecho, consiste, também, em apontar os fundamentos de cada tomada de decisão nos meandros da pesquisa.

Os procedimentos teóricos e metodológicos não se constituíram uma modelagem estática, mas um tópico propenso a constantes mudanças influenciadas pelo contato com conhecimentos novos e imprevisíveis no percurso da pesquisa científica. Eles foram sendo revisados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a cada escolha que se fez mediante novos documentos e fatos, sobretudo, a metodologia empregada.

A fim de apontar os fundamentos teóricos e metodológicos privilegiados nessa investigação, este capítulo foi estruturado em duas partes, sendo cada uma delas subdivididas conforme a necessidade da reflexão.

A primeira parte do capítulo trata da perspectiva metodológica da pesquisa. A perspectiva metodológica vai centrar a pesquisa no campo das pesquisas qualitativas, justificando essa centralidade pelas peculiaridades, objeto e objetivos da investigação. Do mesmo modo, apresentará o enfoque metodológico da fenomenologia, adotado como meio procedimental para o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, ainda nessa primeira parte, apresenta-se o campo da pesquisa e os sujeitos investigados.

Por sua vez, a segunda parte do capítulo trata da perspectiva teórica. A perspectiva teórica vai indicar os elementos considerados para análise da investigação, tendo o destaque nessa investigação o referencial da fenomenologia social.

Assim como a escolha do referencial metodológico, a escolha do referencial teórico se deu levando em conta as especificidades da pesquisa, especialmente no que tange o objeto e os objetivos dessa.

Ainda, na segunda parte desse capítulo, trata também como aporte da perspectiva teórica o conceito de representação social. A inserção desse conceito no campo referencial embasará a análise a ser feita da representação da escolarização bem como da EAD para os sujeitos investigados.

## **2.1 Perspectiva metodológica**

Com a proposta de conhecer os fatores motivacionais à interrupção, retomada e continuidade de estudos e escolha pela modalidade a distância dos egressos da Educação de Jovens e Adultos ingressos no curso Bacharelado em Administração Pública, na modalidade a distância da Universidade do Estado de Minas, essa investigação centra-se no tipo de pesquisa denominada qualitativa. Para que se chegasse à definição da natureza desta pesquisa, levaram-se em conta as características do objeto a ser estudado e os objetivos da investigação.

A pesquisa qualitativa tem sido uma alternativa muito empregada “entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21).

Para Denezin e Lincoln (2005), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que torna o mundo visível”. (DENEZIN; LINCOLN, 2005a, p. 3 apud FLICK, 2009, p. 16).

Na perspectiva qualitativa, o fenômeno pode ser mais bem compreendido, sendo analisado em seu contexto - local em que ele é parte integrante -, cabendo ao pesquisador ir a campo e captar o fenômeno com base na percepção daqueles que o vivenciaram, das suas visões dessa vivência e do que essa experiência representa. (GODOY, 1995, p. 21).

Esta investigação fez, em alguns momentos, uso de elementos utilizados nas pesquisas qualitativas, especificamente quando se pôs a estudar o contexto dos sujeitos investigados e a representatividade quantitativa desses sujeitos no universo geral do contexto. Os elementos quantitativos utilizados não mudam a abordagem majoritariamente qualitativa da investigação, embora constituam elementos essenciais para o entendimento do contexto do fenômeno estudado.

O uso de elementos quantitativos em pesquisas qualitativas não desmerece o crédito da centralidade da pesquisa qualitativa. Considerando a combinação das pesquisas qualitativas com elementos das quantitativas, Flick (2009) apresenta que “em muitas áreas, [...] a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série

de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para responder à pergunta da pesquisa”. (FLICK, 2009, p. 23).

Desse modo, conceituando-se como qualitativa, esta pesquisa fez uso desse ecletismo. Bryman (1992) citado por Flick (2009) propõe em seus estudos onze formas de interação entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. O ecletismo utilizado nesta investigação refere-se à terceira possibilidade entre as formas de interagir a pesquisa qualitativa e quantitativa, quando a pesquisa quantitativa apoia a pesquisa qualitativa.

Bryan (1992, p. 59-61) descreve onze formas de interagir as pesquisas quantitativa e qualitativa:

1. A lógica da triangulação significa, para o autor, verificar, por exemplo, os resultados qualitativos.
2. A pesquisa qualitativa pode apoiar a quantitativa.
3. Vice-versa
4. Ambas são combinadas ou oferece um quadro mais geral da questão em estudo.
5. As características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas.
6. A perspectiva dos pesquisadores guia as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo.
7. O problema da generalidade pode ser resolvido pela pesquisa qualitativa acrescentando-se os resultados quantitativos.
8. Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjunto de dados quantitativos.
9. A relação entre os níveis micro e macro em uma área importante pode ser esclarecida combinando-se as pesquisas qualitativa e quantitativa.
10. As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa.
11. Formas híbridas, por exemplo, o uso de pesquisa qualitativa em desenhos de natureza experimental. (BYAMAN, 1992 *apud* FLICK, 2009, p. 24).

Ainda segundo Denezin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa constitui num conjunto de práticas interpretativas e materiais que possibilitam o mundo visível. Considerando essa afirmativa, é possível ainda afirmar a pesquisa qualitativa como sendo esse conjunto de práticas que dá visibilidade ao mundo e que precisa ser estruturada de forma a dar conta de entender a realidade. Assim, quando estruturada na potencialidade de poder compreender o mundo real, “essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais”. (DENEZIN; LINCOLN, 2005a, p. 3 *apud* FLICK, 2009, p. 16).

Quando atinge a capacidade de fazer a representação do mundo, tornando-o compreensivo, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENEZIN; LINCOLN, 2005a, p. 3 *apud* FLICK, 2009, p. 16).

Para Godoy (2005) “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa” constitui uma proposta aberta, criativa, permissiva a novos enfoques sobre o fenômeno<sup>13</sup> que se estuda, possibilitando a versatilidade e a consideração do ponto de vista dos pesquisados como reveladoras do fenômeno. Sendo assim, esta foi a proposta viável que mais se adequou à necessidade desta investigação, daí sua adoção como perspectiva central. (GODOY, 1995, p. 21).

Considerando o objeto desta investigação e sua problemática como fenômenos, adotou-se a fenomenologia compreensiva como enfoque metodológico para ela. Esse tópico tratará especificamente da perspectiva metodológica, comportando, em outro tópico, a perspectiva teórica adotada.

Vale ressaltar que a perspectiva teórica desta investigação também é a fenomenologia. Não foi fácil separar estas duas perspectivas levando em conta que se trata de uma mesma teoria, embora aqui tratadas em abordagens diferenciadas. Isso indica que os enfoques teóricos e metodológicos se complementarão, o que é comum em toda investigação, mas nesta de modo particular por serem tão próximos.

O caminho para a escolha do enfoque metodológico da fenomenologia para esta investigação se deu inicialmente de um trabalho de Chizzotti (2003) intitulado *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*, no qual o autor afirma que “a pesquisa qualitativa[...] abriga uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam” (CHIZZOTTI, 2003, p. 223), estando dentro dessas tendências a fenomenologia que, aglutinada à pesquisa qualitativa, recebe genericamente o nome de pesquisa fenomenológica.

A partir desse contato inicial, outras leituras sobre a abordagem fenomenológica nas pesquisas qualitativas foram feitas. Essas leituras apontaram o uso dessa abordagem nas pesquisas educacionais. Outros dois trabalhos foram fundamentais nesse processo: Rojas, Baruki-Fonseca e Souza (2010) - *Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: a experiência da UFMS*; e, Coltro (2000) – *A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade*.

Após aprofundar nos estudos sobre o método fenomenológico, chegou-se à conclusão de que tal enfoque se constitui uma das alternativas que maior viabilizaria a compreensão do

---

<sup>13</sup> “O significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta.[...] Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. (MARTINS; BICUDO, 1989; p.21).

fenômeno no que tange aos fatores motivacionais<sup>14</sup> à interrupção, retomada e continuidade de estudos e escolha da modalidade EAD pelo público pesquisado.

Para Rojas e Baruki-Fonseca (2009),

[...] a Fenomenologia sugere um movimento de ir e vir. Proporciona o entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos que busquem constantemente o desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A Fenomenologia propõe um constante recomeçar, induz uma problemática, está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer-se como estilo, como movimento. (ROJAS; BARUKI-FONSECA 2009, p. 55).

Essa capacidade de ir e vir do método fenomenológico, apontado por Rojas e Baruki-Fonseca (2009), é que o coloca como método possibilitador da imersão dentro do fenômeno estudado.

Convém, nesse momento em que a fenomenologia compreensiva está sendo adotada na perspectiva metodológica, que se faça, inicialmente, uma leitura da concepção de fenomenologia com base em Husserl (1996) citado por Sadala (2004), para quem ela consiste numa volta ao mundo vivido, ou seja, uma busca por uma compreensão do fenômeno na sua origem, nos fatores e realidade em que ele ocorreu.

Assim, embora o fenômeno estudado tenha promovido um presente ou possa ser/estar no presente, o método fenomenológico estuda o fenômeno no passado, isto é, retorna à base, ao início do fenômeno na tentativa de compreendê-lo e não de explicá-lo, como afirma Sadala (2004):

A fenomenologia propõe descrever o fenômeno, e não explicá-lo, ou buscar relações causais, volta-se para as coisas mesmas como elas se manifestam. Voltar às coisas mesmas significa voltar ao mundo da experiência considerando que antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivencia; antes da objetividade, há um mundo pré-dado, e, antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou. (SADALA, 2004, p. 2).

Assim o método fenomenológico permitirá uma evidenciação analítica e descritiva do objeto de estudo, levando em consideração não o seu isolamento, mas a premissa de que é no contexto social que ele ocorre e, sendo assim, só imerso nesse contexto se conseguirá

---

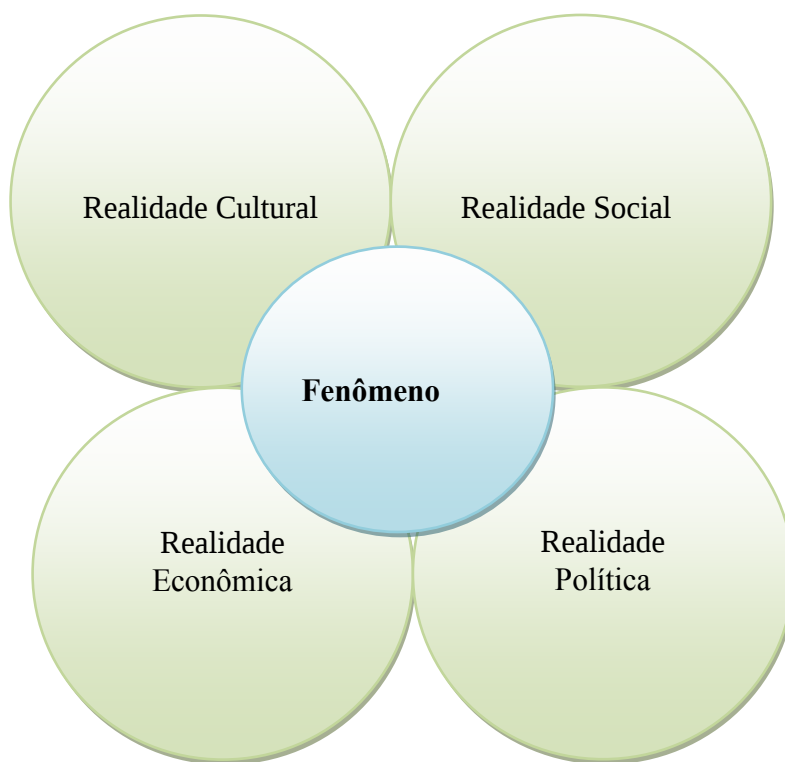
<sup>14</sup> O termo fatores motivacionais, na perspectiva de Herzberg (1968) – citado por Pilatti (2008), são fatores (motivos) que quando se apresentam em determinado fenômeno, situação ou pessoa aumenta a motivação e, por conseguinte, o desempenho. Nesta pesquisa, o termo fatores motivacionais é adotado nessa perspectiva: de fatores que quando presentes na vida/situações do público estudado influenciaram no abandono dos estudos, na retomada das trajetórias escolares, na continuidade de estudos, na escolha pela EAD e na evasão do curso. Vale lembrar que não se faz nesta pesquisa, em torno dos fenômenos juízos a respeito de se suas contribuições (influência) foram positivas ou não, discute-se se esses o fato do fator ter influenciado numa decisão, cabendo ao sujeito que vivenciou o fenômeno fazer juízos.

compreender tal fenômeno, descrevendo a “estrutura total da experiência vivida, os significados que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam” (SADALA, 2004, p. 8).

A aplicação do método fenomenológico consiste, conforme Martins (1993) citado por Sadala (2004), no seguimento de três passos, a saber: 1) descrição do fenômeno; 2) redução fenomenológica; e, 3) interpretação fenomenológica.

O *primeiro* passo do método fenomenológico, a descrição do fenômeno (SALADA, 2004, p.8) consiste em apresentar o fenômeno de forma detalhada e o ambiente em que esse fenômeno estudado se encontra. No caso específico desta investigação, consiste em descrever o fenômeno, situando-o conforme a realidade sociocultural, econômica e política em que ele ocorreu ou ocorre, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1 - Contextualização do fenômeno**



**Fonte: Elaborada pelo autor**

Como se pode observar na figura apresentada, o fenômeno não é um ato isolado, ele acontece num contexto e, logo, traz consigo marcas do meio em que ele acontece, por isso, descrever o fenômeno significa conseguir levantar todas as informações dessa relação sem fazer juízos.

No caso específico deste estudo, como se trata das realidades de diversos sujeitos que vivenciaram o fenômeno estudado em períodos distintos, as realidades não foram apreendidas

isoladamente, mas no contexto das informações fornecidas pelos sujeitos pesquisados, informações essas obtidas por meio dos instrumentos dessa pesquisa. Além disso, foi também considerada como realidade de acontecimentos do fenômeno estudado a EAD da instituição onde esse estudo se realiza, mais especificamente, o curso Bacharelado em Administração Pública. Todas as realidades de acontecimentos do fenômeno foram de grande valia para entender os fatores motivacionais desses sujeitos.

O *segundo passo*, a redução fenomenológica, consistiu na reflexão do conteúdo da descrição do fenômeno realizado no passo anterior. [...] a redução fenomenológica - não uma teoria ou afirmação, mas um procedimento - desempenhará papel fundamental. (GARNICA, 1997, p. 118).

Para Garnica (1997), a redução fenomenológica “é entendida como movimento do espírito humano de destacar aquilo que julga essencial ao fenômeno, o que é feito por meio de ações como o intuir, o imaginar, o lembrar e o raciocinar”. (GARNICA, 1997, p. 116).

Salada (2004) divide esse segundo passo do método fenomenológico em três momentos distintos. O primeiro momento é uma leitura da descrição do fenômeno no seu contexto original, analisando as experiências vividas. Nesse momento é necessário realizar a suspensão fenomenológica ou *époché*<sup>15</sup>, ou seja, como pesquisador, abster-se das posições ou conceitos pessoais e/ou teóricos, focando apenas no fenômeno, na coisa em si.

O segundo momento consiste em identificar, no discurso dos sujeitos que vivenciaram o fenômeno, os fatores significativos chamados de unidades de significação. Essas unidades de significação darão suporte às análises teóricas a serem feitas. Já o terceiro momento consiste na reflexão das unidades de significação do momento anterior. Nesse momento se analisam os dados significativos para os sujeitos à luz dos referenciais teóricos pré-refletidos.

Assim a “redução fenomenológica, definida como ‘a parte fundamental do método fenomenológico’ é vista como uma mudança de direção do olhar normalmente dirigido” (GARNICA, 1997, p. 116) sobre os sujeitos, o fenômeno e as relações estabelecidas entre esses.

O *terceiro e último passo* da aplicação do método fenomenológico “é a interpretação fenomenológica” (SADALA, 2004, p. 9). Para Dias (1999), a interpretação fenomenológica “é um balanço crítico entre o que foi descrito e o que foi especificado ou reduzido”, quando o

---

<sup>15</sup> Princípio husserliano que orienta o pesquisador social. Segundo Chauí (1980, p. XI), “é a operação pela qual a existência efetiva do mundo exterior é posta em parênteses para que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência”. A suspensão da crença é fundamental na busca de novos sentidos/essências, ou da essência do fenômeno estudado. (GARCEZ, 2014, p. 76).

pesquisador confronta “os próprios julgamentos com os julgamentos ou sentidos identificados na descrição como pertencentes aos entrevistados”. (DIAS, 1999, p. 8-9).

No caso específico desta investigação a interpretação se caracteriza pela “indicação de possibilidades de ocorrências associadas ao fenômeno” (DIAS, 1999, p. 8-9), buscando compreendê-lo em seus fatores motivacionais. O quadro explicativo da relação fenomenológica entre a significação do fenômeno e sua compreensão, de Turato (2003), apresentado na Figura 2, ajuda a compreender como será feita essa interpretação dos significados do fenômeno à vida dos sujeitos que o vivenciaram.

**Figura 2 - Quadro explicativo da relação fenomenológica entre a significação do fenômeno e sua compreensão**



Fonte: TURATO, 2003, p. 464.

O esquema representado na figura disposta, denominado por Turato (2003) de *movimento do uso da tríade fenômeno-significado-interpretação*, favorece a compreensão do fenômeno. Na concepção da tríade, segundo o autor, o fenômeno é representado na consciência do sujeito por suas relações intersubjetivas; o significado é o que esse fenômeno quer dizer ao sujeito sua visão e a interpretação é o posicionamento, a leitura do pesquisador a partir do que lhe é dado pela descrição do fenômeno e pelo significado dele ao sujeito

### **2.1.2 Etapas da pesquisa e instrumentos de coleta**

Essa pesquisa se desenvolveu em três etapas específicas (fase exploratória; fase de pesquisa de campo; fase de tratamento dos dados), sendo adotadas, para cada uma delas,

técnicas que melhor atendessem aos objetivos da pesquisa e melhor favorecessem a aplicação do método fenomenológico, adotado nessa investigação.

Na **primeira etapa**, a fase exploratória, realizou-se estudos de aprofundamento da temática estudada a fim de conhecer melhor o objeto pesquisado e o seu contexto. Nessa fase se fez uma aproximação com o objeto pela imersão na leitura de bibliografias que abordassem a problemática e/ou fenômenos semelhantes aos da pesquisa, construindo um arcabouço teórico de aproximação com o objeto de estudo. Nesse momento exploratório foi possível fazer o levantamento da produção na temática nesta investigação tomando por base o banco de teses da Capes, que foi apresentado no item *revisão da literatura*.

Ainda na fase exploratória, por meio da análise de documentos, fez-se o mapeamento dos sujeitos da pesquisa e a contextualização do espaço em que eles se encontram. O espaço a que se refere essa contextualização é o universo da EAD/UEMG, o curso Bacharelado de Administração Pública e as turmas desse curso.

Pela análise dos históricos escolares de educação básica dos ingressos no curso de Administração Pública na modalidade EAD (lôcus dessa investigação) foi possível mapear, dentre o universo dos 154 ingressantes no curso, aqueles que, por algum momento da educação básica, cursaram a EJA.

Nessa análise, a qual deu origem ao capítulo 3 desta dissertação, utilizaram-se os documentos disponibilizados pela secretaria acadêmica da Faculdade de Políticas Públicas: históricos escolares, projeto pedagógico do curso e relatórios do WebGiz<sup>16</sup>, atas do colegiado do curso como também documentos disponibilizados pela coordenação UAB/UEMG (cópia do convênio entre a instituição e a Capes, publicações da coordenação UAB, relatórios parciais de cumprimento do objeto, ofícios recebidos da Diretoria de Educação a Distância da Capes – DED/Capes e banco de dados das áreas de trabalho do coordenador UAB) e documentos referentes ao vestibulares, disponibilizados no sítio da UEMG.

Godoy (1995) afirma que “a palavra ‘documentos’ [...] deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos [...] as estatísticas [...] e os elementos iconográficos” (GODOY, 1995, p.21-22). Adotou-se, para esta pesquisa, a definição mais ampla do termo documento, dada por Alves Mazzote e Gewandsznajder (1999), que consideram como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informações” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169).

---

<sup>16</sup> WebGiz é o nome do sistema de gerenciamento acadêmico da UEMG. O sistema é retroalimentado pelos técnicos acadêmicos e professores.

A análise documental não foi a única fonte de dados para esta investigação. “A análise de documentos [...] pode ser combinada com outras técnicas de coleta” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169). Nos casos em que ocorre essa combinação, a análise documental “pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas” (Idem).

Assim, esta investigação lançou mão dessas duas possibilidades da análise documental combinada com outras técnicas: a exploratória - para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados nas etapas posteriores da investigação; e, a checagem - para poder auxiliar na análise dos dados.

Na **segunda etapa** da pesquisa, a fase de pesquisa de campo, foi possível obter informações concretas e detalhadas das vivências conforme o cotidiano dos sujeitos investigados. O conceito de “campo” aqui empregado não é meramente o de lugar físico. Campo será entendido com conceito mais amplo que o conceito adotado pela Escola de Chicago, na década de 1930, que o concebia apenas como um lugar físico. Nesta investigação, entende-se por campo “a situação atual de um assunto, a justaposição de sua materialidade e socialidade”. (SPINK, 2003, p. 22).

Essa segunda etapa se deu sob dois momentos: num primeiro momento foi feita a aplicação de um questionário (Apêndice II) ao público pesquisado a fim de obter o maior número possível de informações sobre o público. Este questionário consistiu em mapear, inicialmente, as histórias desses sujeitos, procurando os pontos de intercessão entre as histórias de forma a facilitar o segundo momento dessa etapa.

Yaremko et al. (1986) define questionário como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidades e informações biográficas”. (YAREMKO et al., 1986 apud GÜNTHER, 2003, p. 2).

Num segundo momento, com base nos dados do questionário aplicado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos. Essas entrevistas tiveram a finalidade de coletar os dados descritivos do fenômeno estudado, aprofundando no relato das experiências, e pontos suscitados pelo questionário ou levantando novos fatos que o questionário não tenha dado conta de suscitar.

Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que “por sua natureza interativa, a entrevista, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando os em profundidade”. (ALVES

MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168). Ainda, para os autores, na entrevista semiestruturada, também chamada de entrevista fiscalizada, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (*Idem*). Para Boni e Quaresma (2005), “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. (BONI; QUAREMA, 2005, p. 75).

Sobre o uso da entrevista na pesquisa fenomenológica, Branco (2014) destaca que, sob a influência do pensamento de Schutz, “Giorgi (1997/2008) considera que o recurso da entrevista é o assertivo para facilitar o acesso de uma vivência consciente, manifesta como ato comunicativo que expressa uma idiosincrasia”. (BRANCO, 2014, p. 194). O sujeito cuja experiência de vida caracteriza-se por ter vivenciado o fenômeno constitui a pessoa que melhor o pode descrever.

Para viver nesse mundo, o homem orienta-se pelo modo como define o cenário da ação, interpreta suas possibilidades e enfrenta seus desafios. Isso precede o reconhecimento da situação atual do sujeito, constituída por uma história sedimentada em todas as suas experiências subjetivas prévias. A matriz de toda ação social tem um senso do comum, contudo cada pessoa situa-se de maneira específica no mundo da vida, o que Schutz denomina de situação biográfica. (JESUS, 2013, p. 738).

Nessa fase levou-se em conta o contexto socioeconômico e cultural, no qual as trajetórias de vida constituem-se como formas de estabelecer num espaço de pré-determinismo social. Bem como empregou-se a suspensão fenomenológica (BRANCO, 2014), ou seja, abstraiu-se, o pesquisador, das suas experiências pessoais e/ou teóricas, sendo o mais imparcial possível, mantendo fiel as descrições feitas pelos sujeitos entrevistados.

A **terceira etapa** da pesquisa, a fase tratamento dos dados, iniciou-se com uma leitura minuciosa de cada entrevista transcrita, fazendo uma síntese geral do que ia sendo percebido, buscando identificar. Essa exploração se deu nas partes temáticas demarcadas nas entrevistas, evidenciando as unidades de significação evidenciadas na construção do capítulo 4.

Para Giorgi (1997/2008) citado por Branco (2014):

No plano operatório, as unidades de significação apropriadas se constituem sob lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura até a unidade de significação seguinte, e assim, sucessivamente [...]. As unidades de significação não existem como tais ‘nas descrições’, mas resultam da atitude e assertividade do pesquisador. (GIORGI 1997/2008, p. 399 apud BRANCO, 2014, p. 194).

Constituindo a parte final da análise dos dados, fez-se uma análise de todo o material dos questionários e pesquisas que foram analisados à luz do arcabouço teórico obtido das leituras iniciais da fase exploratória. Para a realização dessa etapa, foram contextualizadas as discussões, tendo como ponto de partida as unidades de significação construídas na etapa anterior.

Sobre essa última fase da pesquisa de abordagem fenomenológica social, Branco (2014) descreve:

Assume-se, finalmente, um posicionamento teórico, que traz à tona tudo o que foi suspenso fenomenologicamente, para formular, em seguida, categorias temáticas à vivência estudada. Esta fase evidencia a intencionalidade (o direcionamento) da consciência do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. Neste ponto, elaborase uma intelecção condizente à área de conhecimento da pesquisa, para fundamentar o que foi observado em relação à vivência estudada e comunicá-la à comunidade científica. (BRANCO, 2014, p. 194).

### ***2.1.3 O campo da pesquisa***

Esta investigação tem como campo de pesquisa as turmas do curso Bacharelado em Administração Pública, da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” - Universidade do Estado de Minas Gerais – FaPP/CBH/UEMG, ofertado na modalidade a distância. Ela se limitará às três turmas do curso iniciadas em fevereiro de 2014, oriundas do processo seletivo vestibular UEMG/UAB/2014, realizado no segundo semestre de 2013.

As turmas que compõem o campo desta pesquisa estão vinculadas à sede da Faculdade, no município de Belo Horizonte, mas tem como polos de apoio presencial os municípios de Buritis, Corinto e Ipanema, no estado de Minas Gerais.

Vale ressaltar que, por ter tido apenas uma única oferta do curso na modalidade a distância pela FaPP/CBH/UEMG, no decorrer do texto da pesquisa, as turmas podem estar sendo nominadas, em alguns momentos, pela tríade turmas/polos/municípios. Essa nomenclatura não é própria dessa investigação, foi assim adotada, pois inclusive nos registros físicos e digitais do curso eles são recorrentes.

### ***2.1.4 Os sujeitos da pesquisa***

Os sujeitos investigados nesta pesquisa são os alunos do curso Bacharelado em Administração Pública, da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” - Universidade do Estado de Minas Gerais – FaPP/CBH/UEMG, ofertado na modalidade a distância. Dentro do universo dos alunos do curso, constituem, diretamente, como sujeitos dessa investigação os alunos que são egressos dos programas de Educação de Jovens e Adultos que totalizam um

número de quatorze alunos, representando um percentual de, aproximadamente, 9,1% do total de alunos que se matricularam no curso no primeiro semestre de 2014.

Os quatorze alunos que constituem o público direto desta pesquisa estão distribuídos nas três turmas do curso, sendo oito na turma/polo de Buritis, dois na turma/polo de Corinto, e, quatro na turma/polo de Ipanema.

Preservando a identidade dos alunos, cada aluno foi identificado nessa investigação por quatro caracteres, atribuídos da seguinte forma: 1) o primeiro caractere foi igual para todos, utilizado a primeira letra da palavra alunos (A); os segundo e terceiro caracteres foram definidos pelo número de ordem da tabulação dos alunos (01, 02, 03...14); 3) o quarto caractere foi a letra inicial do polo a que o aluno está vinculado no curso (B – Buritis, C- Corinto e I- Ipanema). Assim os nominativos ficaram estruturados conforme a Tabela 11.

No capítulo 3 será apresentado o perfil detalhado desses alunos, tomando como base os dados obtidos nos documentos disponibilizados pela secretaria acadêmica EAD/FaPP/UEMG.

### ***2.1.5 Da aplicação dos instrumentos de pesquisa***

Conforme descrito anteriormente, na fase de pesquisa de campo desta investigação foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada.

A aplicação do questionário se deu via e-mail, ocorrendo entre os dias 27 de abril e 20 de junho de 2016 e se deu da seguinte forma: inicialmente foi tentado o contato telefônico com os quatorze egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública, independentemente de estarem frequentes ou desistentes, na tentativa de convidá-los a participar da pesquisa. Nesse primeiro momento, conseguiu-se o contato telefônico com doze desses alunos. Somente não foi possível contato com as alunas A02B e A08B, ambas desistentes do curso, outrora pertencentes ao polo de Buritis.

Posteriormente, oficializou-se, via e-mail, o convite a todos os alunos, inclusive com as duas alunas com as quais não se obteve um contato telefônico, enviando, junto ao convite, o questionário a ser respondido e o TCLE (Apêndice III). Desses doze alunos com quem se fez, inicialmente, o contato telefônico, apenas onze responderam ao questionário. O aluno A12I não fez a devolutiva do questionário nem respondeu mais às tentativas de contato - fosse via e-mail, fosse via telefonema.

Destaca-se que o aluno A12I também é aluno desistente do curso, outrora pertencente ao polo de Ipanema. Dos onze alunos que devolveram o questionário respondido, nove são regularmente matriculados e dois são desistentes, outrora pertencentes ao polo de Buritis.

Destaca-se ainda que, para a devolutiva dos questionários respondidos por parte dos entrevistados, o contato com os tutores presenciais do curso Bacharelado em Administração Pública foi de fundamental importância para o êxito da pesquisa. Por terem um contato mais próximo com os sujeitos desta pesquisa, em vários momentos esses tutores intermediaram o contato entre pesquisador e pesquisandos, promovendo a aproximação e o diálogo necessário à pesquisa pela sensibilização para a participação dos alunos no estudo em questão.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas entre os dias 20 de junho e 1º de julho de 2016 nas cidades de Buritis, Corinto, Ipanema e Belo Horizonte. Essa última, mesmo não sendo polo de apoio presencial do curso, é residência de um dos alunos entrevistados que, na articulação para a agenda de entrevista, optou por ser entrevistado na cidade de residência e não no polo presencial.

A definição do público entrevistado foi se definindo ao longo da pesquisa. Inicialmente o quantitativo a ser entrevistado seria delineado pelo questionário no qual seriam privilegiadas duas categorias: 1) os egressos da EJA que, matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública, se encontravam regularmente matriculados; 2) os egressos da EJA que ingressaram matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública e atualmente se encontravam evadidos. Se todos os alunos respondessem o questionário, a escolha do grupo a ser entrevistado seria definida pelas respostas dadas às perguntas três e quatro do questionário, de forma a heterogeneizar o público entrevistado, retirando desse uma amostra.

Ao se definir o grupo de quatorze alunos como total de sujeitos da pesquisa, por se tratar de um grupo pequeno, foi definido entrevistar a todos que respondessem ao questionário e que manifestassem assentimento à entrevista. Assim, o número de entrevistados apresenta uma amostra do universo dos quatorze alunos, só que não consiste numa amostra estatística ou probabilística, consiste numa amostra por disponibilidade/ ou adesão.

Esse tipo de seleção dos entrevistados por adesão ou disponibilidade justifica-se nas afirmações de Oliveira, Almeida e Barbosa (2012) de que “nem sempre é possível se ter acesso a toda população do objeto de estudo, sendo assim é preciso dar segmento à pesquisa utilizando-se a parte da população que é acessível na ocasião da pesquisa.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; BARBOSA, 2012, p. 19).

Dos onze alunos que responderam ao questionário, apenas a aluna A10C não foi entrevistada, pois, após a devolutiva do questionário, ela não atendeu a tentativas de contato

realizadas por telefonemas e por e-mail. Assim, foram entrevistados dez alunos, a saber: A01B, A03B, A04B, A05B, A06B, A07B, A09C, A11I, A13I e A14I.

A realização das entrevistas seguiu a um roteiro de entrevista (Apêndice IV) elaborado com base no questionário a fim de aprofundar nas informações nele obtidas. Ressalta-se que as perguntas previstas no questionário não puderam, em alguns casos, serem seguidas à risca, haja vista que se deu liberdade ao entrevistado de se expor e muitas questões que seriam feitas foram acenadas e respondidas pelo entrevistado em outros momentos.

## 2.2 Perspectiva teórica

Ampliar o acesso à educação escolar e promover democratização do ensino tem sido a plataforma de governo nas diversas esferas públicas do Brasil, e, inclusive, um dos eixos do Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação CONAE-2010. Em outros tempos, jamais se viu voltar tantos discursos para a questão do acesso à educação. Entender esse contexto em que os discursos e ações se voltam para essa acessibilidade é ponto inicial para uma reflexão acerca dos aportes teóricos que esta investigação priorizou para dar conta de analisar, a rigor, o objeto investigado.

Rambla, Pereira e Espulga (2013), em *La articulaciom de las políticas públicas a favor del desarrollo educativo: el margen de maniobra em América Latina*, apontam, em uma visão geral sobre a educação na América Latina, os grandes esforços e avanços no campo do acesso à educação e a melhoria dos seus indicativos, entretanto, também apontam que ainda é realidade uma série de obstáculos: “[...] algumas crianças continuam excluídas do ensino primário, a defasagem entre idade cronológica e cursos acadêmicos denotam as falhas da escolaridade, a proporção de adolescentes desistem antes de obter um certificação oficial [...]”. (RAMBLA; PEREIRA; ESPULGA, 2013, p. 43-44, tradução nossa).

Essa realidade apresentada não é novidade, especialmente no Brasil, já que ela é vivida e claramente observada, vindo o estudo apenas confrontar o que se vive. Confirmadas as exclusões ou desistências no processo de escolarização, políticas educacionais têm sido implementadas para que esses excluídos ou desistentes do processo de escolarização retomem suas trajetórias escolares<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Vale destacar que, embora esta pesquisa cite, frequentemente, o termo “trajetórias escolares”, esse não será utilizado como ponto central nesta investigação. A trajetória escolar é observada e considerada enquanto espaço/local de acontecimento dos fenômenos estudados. Esses fenômenos, por sua vez, inserem-se no contexto das trajetórias.

As políticas por si só são vazias. Elas não constituem chamativos suficientemente eficientes para o regresso dos sujeitos às trajetórias escolares, especialmente os jovens e adultos que, na sociedade em que vivemos, já se ocupam de outros objetivos, como o trabalho. Desse modo, a política educacional é, sozinha, insuficiente para esse regresso à escola, no entanto ele acontece, como têm apontado as pesquisas e os dados educacionais apresentados pelo INEP e pela observação empírica nos ambientes escolares.

O retorno à escola (à educação formal) constitui-se, porém, um ponto de intercessão de duas vias. Uma via, aqui já apresentada, são as políticas educacionais implementadas visando a esse retorno do sujeito à vida escolar. A outra via, porém, é o sujeito. Ele, com suas convicções, com suas singularidades, é responsável pelas escolhas de estar ou não imerso no espaço escolar.

Percebe-se que esses jovens e adultos que retomam suas trajetórias escolares, retomam-nas por questões diversas e adversas, e reconhecendo esse retorno como um fenômeno do campo social, esta investigação fez a opção de pautar seu referencial teórico na fenomenologia social de Alfred Schutz (1972). A fenomenologia social pareceu ser a alternativa que melhor se ajusta a esta investigação, tendo em vista o seu caráter descritivo na busca de conhecer os fatores motivacionais que levaram os sujeitos egressos da EJA a retomarem suas trajetórias escolares e a prosseguir seus estudos no nível superior na modalidade EAD.

Macedo, Boava e Antonialli (2012) definem a fenomenologia social como “uma proposta que estuda a individualidade da intencionalidade da consciência, assim como o mundo intersubjetivo, tendo como proposta a análise das relações sociais” (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012, 190-191), isto é, uma proposta de estudar o indivíduo, suas experiências, levando em conta a contextualização social, o meio em que esse indivíduo se encontra, o meio em que o fenômeno se realiza e as relações estabelecidas por esse indivíduo. “Trata dos significados advindos da vivência intersubjetiva, [...], voltando-se, assim, para o entendimento das ações sociais que têm um significado contextualizado, além de individual.” (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012, p. 190-191).

A fenomenologia social ou sociologia fenomenológica, proposta por Schutz, agrega em si as ideias da fenomenologia de Husserl e a sociologia compreensiva de Weber, que, criticadas por Schutz e aglutinadas nas possibilidades de uma compreensão do social pela fenomenologia, propõem uma abordagem compreensiva do fenômeno e suas significações, concebendo, pela matização de elementos do pragmatismo, um sujeito pragmático cujos

pensamentos e interpretações se constroem sobre um cenário de *interesses e motivações* previamente esquematizado, passível de mudanças pela releitura das novas experiências.

A teoria fenomenológica de Schutz parte, assim, da concepção do mundo desse sujeito, que ele denomina mundo da vida cotidiana. Um mundo pré-dado, “intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado” (SCHUTZ apud WAGNER, 1979, p.72), e, que se apresenta ao sujeito e torna o seu mundo real, compartilhado com os demais sujeitos.

Para Macedo, Boava e Antonialli (2012, p. 6), os sujeitos, vistos como atores sociais, vivenciam o mundo da vida em uma “constante atitude natural” - aceitando a existência da sociedade, a ideia de que o mundo não é privado, mas intersubjetivo, construído com suas motivações e interesses pragmáticos – e sob essa perspectiva de aceitação da intersubjetividade, cada ator social (sujeito) constrói o seu mundo particular, ou seja, uma situação biográfica particular.

[...] dependendo das motivações, crenças, valores, costumes vivenciados pelo ser, esse apresentará uma percepção distinta e particular do mundo. A situação biográfica é específica de cada sujeito. Nesse sentido, pode-se dizer que o mundo da vida cotidiana, comum a todos, se torna único e particular quando observado a partir de uma dada situação biográfica. Logo, o mundo quando filtrado através de “minha” situação biográfica se torna o “meu” mundo [...] (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012, p. 6).

A interpretação que o sujeito faz do mundo da vida cotidiana “baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como código de referência”. (SCHUTZ apud WAGNER, 1979, p. 72). Com esse “conhecimento a mão”, o sujeito orientará sua ação no mundo da vida cotidiana. Toda ação exercida pelo sujeito parte de interesses e motivações do cenário previamente esquematizado do mundo da vida, que, somados a esse conhecimento, constitui os fins práticos da ação do sujeito.

Para Schutz (2008) citado por Jesus (2013), ação é uma “conduta humana projetada pelo sujeito de maneira autoconsciente, intencional, dotada de propósito, podendo ser manifesta ou latente, positiva ou negativa (SCHUTZ apud JESUS, 2013, p. 3), que, por sua vez, acontece no mundo vivido - entendido como mundo social -, na intersubjetividade dos sujeitos e desses com as coisas.

Assim, a ação se dá com base em interesses e/ou motivações, desse modo, é o “nosso interesse à mão que motiva todo o nosso pensar, projetar e agir e que, portanto, estabelece os

problemas a serem solucionados pelo pensamento e os objetos a serem atingidos pelas nossas ações”. (SCHUTZ apud WAGNER, 1979, p. 110).

A busca pela escolarização - seja pelo ingresso, seja pelo regresso à vida escolar - se “configura como uma ação porque se traduz numa conduta idealizada com antecedência” (NOGUEIRA, 2002, p. 90), ou seja, uma conduta projetada pelo sujeito.

No caso específico desta investigação, os sujeitos egressos da EJA, por motivos subjetivos, projetaram voltar à vida escolar (ação). A volta à escola na educação básica constituiu uma ação advinda de motivação relacionada ao mundo intersubjetivo e, ao mesmo, tempo relacionada à sua situação bibliográfica.

### ***2.2.1 Motivações da ação social***

Retomando a discussão inicial de que o retorno à vida escolar é um ponto de intercessão entre duas vias, sendo uma delas as escolhas dos sujeitos, pode-se pensar a ação social como “a prática da intencionalidade da consciência humana” (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012, p. 8), uma ação racional projetada pelo ato reflexivo de se chegar a um fim.

A ação projetada, vista como um ato racional, apresenta ao sujeito da ação possibilidades de chegar ao seu fim, ou seja, “possibilidades problemáticas” (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012, p. 8), cabendo ao ator fazer, livremente, as escolhas que melhor atendam ao seu fim. Entretanto, “o realizar a ação, seu sentido inicial, tal como fora planejada, poderá se modificar, considerando o modo como ela se efetivou, abrindo um leque de infinitas reflexões.” (JESUS, 2013, p. 3),

É interesse desta investigação não somente compreender a ação final da continuidade de estudos dos egressos da EJA, mas também compreender os fatores motivacionais que impulsionaram esses sujeitos à ação, ou seja, a significação da ação para os sujeitos que a desenvolveram. Para se compreender os motivos da ação, recorre-se a Schutz (1972) que aponta a existência de dois tipos de motivos presentes na ação social, o “motivo para” e o “motivo por quê”. Esses motivos estão relacionados à projeção e liberdade de escolhas presentes na ação social exercidas pelo autor como ponto de partida da ação social.

Os autores Macedo, Boava e Antonialli (2012), pautados em Schutz (1972), observam os *motivos para* a ação social “evidenciam a existência de um projeto de vida do sujeito, uma projeção do futuro, ou seja, a ação está ligada a um plano de conduta” (MACEDO; BOAVA;

ANTONIALLI, 2012, p 8), já os *motivos por que* “são acontecimentos já concluídos na vida do ator social” (Idem).

Remetendo ao objetivo geral desta investigação, que é conhecer os fatores motivacionais para a interrupção e retomada das trajetórias escolares e para a continuidade de estudos em nível superior na modalidade EAD dos egressos da Educação de Jovens e Adultos ingressos no curso Bacharelado em Administração Pública, na modalidade a distância, da Universidade do Estado de Minas, esta investigação parte desses dois tipos motivos para analisar a ação dos sujeitos nela investigado, sendo possível, em cada sujeito, evidenciar tanto os *motivos para* como os *motivos por que*.

Ao decidirem por interromperem e/ou retomarem suas trajetórias escolares, eles elaboraram um *plano de vida* em que projetaram suas expectativas, do mesmo modo quando decidiram pela continuidade de seus estudos no ensino superior. Por sua vez, ao fazerem a opção em cursar o ensino superior na modalidade EAD, estão presentes os *motivos por que* de suas decisões. Outrossim, se interpretados momentos distintos dos níveis de ensino, é possível também identificar os *motivos por que* da escolha pela modalidade EJA no regresso à etapa da educação básica.

Na perspectiva de Macedo, Boava e Antonialli (2012), o plano/projeto de vida a que se refere a fenomenologia social não necessariamente diz respeito a um planejamento formal que o sujeito faz para sua vida, ele pode ser apreendido também de uma forma subjetiva do sujeito que projeta expectativas futuras na ação. Como exemplo: se uma senhora de 80 anos, analfabeta, resolve estudar a essa altura da vida, ela não realiza um plano formal para sua vida de cursar toda a educação básica e ingressar num curso superior, mas ela lança sobre a ação de estudar a expectativa de aprender a ler, a assinar o próprio nome, o que, em si, constitui um plano de vida para ela.

## 2.3 Representação Social

Ao estudar os *motivos para* e os *motivos por que* do fenômeno do retorno dos jovens e adultos à vida escolar e à continuidade de estudos no ensino superior na modalidade EAD, depara-se com um conjunto de significações. Compreender essas significações do ponto de vista do sujeito que vivencia a ação, e, por conseguinte, vivencia o fenômeno, torna-se o grande contributivo da fenomenologia ao campo dos estudos sociais.

No caso específico desta investigação, ao buscar entender os motivos da ação dos egressos da EJA para a continuidade de estudos e a escolha pela modalidade EAD suscita a

necessidade de entender o que a escolarização, o ensino superior e a modalidade EAD representam para esses sujeitos. Para entender o que representa a escolarização, o ensino superior e a modalidade EAD para esses sujeitos que, retomando suas trajetórias escolares se encontram ingressos em um curso superior na modalidade EAD, esta investigação lançará mão do conceito de representação social.

O conceito de representação social tem uma estreita relação com fenomenologia social, aporte teórico central desta investigação. Embora seu uso inicial tenha sido por Durkheim “ao diferenciar representações individuais e coletivas” (JUNQUEIRA, 2005, p.145) quando da construção do objeto da sociologia no intento de diferenciá-la das demais ciências, Weber, na sociologia compreensiva, fez uso desse conceito “condicionado às determinações epistemológicas e teóricas dos estudos da ação social”. (Idem). E desse modo, à sociologia compreensiva, juntamente com a fenomenologia husserliana, que alicerçam a fenomenologia social de Schutz.

O conceito de representação social começa a ganhar maior destaque nas pesquisas científicas no decorrer da década de 1960 e de 1980 “com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico” (ARRUDA, 2002, p. 128) que, na busca de explicações, recorrem às noções de consciência, imaginário, representação e memória social. (Idem)

Dos conceitos disponíveis para a representação social, esta investigação adotará o conceito de representação social de Moscovici (1978) citado Vianney (2006) que a define como “o conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto, como uma estratégia particular de apropriação dos grupos para orientar e justificar as tomadas de decisão em relação ao objeto”. (VIANNEY, 2006, p. 8).

Com base no conceito de Moscovici (1978), pode-se afirmar que a escolarização, o ensino superior e a EAD são objetos sobre os quais os egressos da EJA, ingressos no curso Bacharelado em Administração Pública na modalidade EAD, criam representações particulares. E essas representações, intrínsecas a esses sujeitos, interferem nas suas ações de interrupção, retomada e continuidade das trajetórias escolares.

Martins (2005) destaca, em seus estudos, sobre a representação social da escolarização, que “o conceito de representação social permitirá uma maior compreensão da orientação e das interações que se estabelecem entre os indivíduos na e com a escola”. (MARTINS, 2005, p. 56-57).

Araújo (2011) em sua dissertação, *Cultura informacional, representações sociais e educação a distância: um estudo de caso da EAD na UFMG*, evidencia a importância de se

conhecer as representações sociais do ensino superior e da modalidade EAD para os sujeitos que estão imersos nessa realidade.

Do mesmo modo, Vianney (2006) afirma ainda que a EAD constitui um “objeto pertinente para se proceder ao estudo das representações sociais que sobre ela se formam em determinados grupos sociais” (VIANNEY, 2006, p. 93), dada as suas características e conceitos como fato moderno e por se constituir como uma alternativa a muitos indivíduos. Assim, ele elucida a importância do estudo das significações da EAD para que se entendam os significados da formação e da modalidade para seus sujeitos.

Jodelet (2001) afirma que umas das particularidades do estudo das representações social “é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito” (JODELET, 2001, p. 27). Ademais, o conceito de representação social reforça o referencial da fenomenologia social quando ele trata das significações do fenômeno para o sujeito da ação.

Sendo assim, a utilização, nesta investigação, do conceito de representação social e a busca pelo entendimento da representação do fenômeno investigado na particularidade dos conceitos de escolarização, ensino superior e EAD, são de extrema importância para que se esclareça a significação do fenômeno aos que o vivenciam. Entender a representação social do fenômeno para esses sujeitos requer conhecer o seu meio de acontecimento e os sujeitos que o vivenciaram ou vivenciam.

O capítulo a seguir apresentará a realidade na qual o fenômeno do retorno e continuidade aos estudos foi percebido. Com base na análise documental, o capítulo abordará a apresentação do cenário da EAD na UEMG e dará uma visão geral do curso de Administração Pública na modalidade EAD. Nele também serão mais bem conhecidos os sujeitos de que trata esta investigação.

### **3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

O presente capítulo é fruto da análise documental realizada na fase exploratória desta investigação e tem a finalidade de situar o meio em que emergiu o fenômeno investigado. Ele traz o mapeamento dos sujeitos da pesquisa e a contextualização do espaço em que eles se encontram. O espaço a que se refere essa contextualização é o universo da EAD/UEMG, o curso Bacharelado de Administração Pública e as turmas desse curso.

Os documentos analisados para a construção deste capítulo foram os documentos disponibilizados pela secretaria acadêmica da Faculdade de Políticas Públicas (históricos escolares, projeto pedagógico do curso e relatórios do webGiz) bem como documentos disponibilizados pela coordenação UAB/UEMG (cópia do convênio entre a instituição e a Capes, publicações da coordenação UAB no ano de 2015, relatórios parciais de cumprimento do objeto, ofícios e comunicados recebidos da Diretoria de Educação a Distância da Capes – DED/Capes e banco de dados das áreas de trabalho do coordenador UAB) e documentos referentes ao vestibulares, disponibilizados no sítio da UEMG.

Conhecer a realidade, o meio em que o fenômeno ocorre é essencial para que se compreenda as relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio. Ainda assim faz se mister para poder situar o campo dessa investigação.

O capítulo está estruturado em duas partes distintas. A primeira traz o histórico da EAD na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Com esse histórico é possível aproximar mais da modalidade EAD e entender como se procederam as discussões da modalidade e a sua implementação na UEMG. Esse histórico se faz importante no estudo para que se entenda como foram sendo criadas as condições para que o fenômeno estudado viesse a ser percebido.

A segunda parte centra-se, especificamente, em apresentar o Curso Bacharelado em Administração Pública da Faculdade de Políticas Públicas da UEMG. Apresenta um histórico analítico do curso em questão, desde a sua concepção, a escolha dos locais a serem implementados até as características regionais desses locais. Ao mesmo tempo traz um perfil geral dos alunos do curso, a dispersão geográfica deles, o que possibilita entender quem são e de onde são.

Por fim, ainda na segunda parte, é feito um recorte nessa realidade, identificando o público-alvo da pesquisa, que são os alunos do Curso Bacharelado em Administração Pública egressos dos programas de EJA, apresentando, assim, o perfil deles.

### 3.1 Histórico da EAD na Universidade do Estado de Minas Gerais

A Educação a Distância na Universidade do Estado de Minas Gerais advém de um processo de construção de espaços que antecedeu a sua instituição legal. A Faculdade de Educação com o curso de Pedagogia foi quem deu os primeiros passos da Universidade na experiência de EAD, quando, em 1983, com o curso de Pedagogia (à época Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais), com um projeto coordenado pelo Grupo Emergente de Pesquisa (GEPE), oferecia o curso para professores da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012).

Consta na proposta Pedagógica do Curso de Administração Pública da Universidade que (2014) que esse projeto coordenado pelo GEPE

trabalhava com a Teoria Modular e levava para professores de escolas públicas de alguns Municípios da Região Metropolitana de BH a possibilidade de capacitação em serviço e atualização de conhecimentos em diversas áreas curriculares. De maneira similar ao que acontece hoje nesta modalidade de ensino, os materiais impressos foram os suportes utilizados, com momentos presenciais, visitas de monitores nos referidos municípios e encontro de professores cursistas em seminários gerais realizados na Faculdade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 15).

Assim, essa primeira experiência de curso modular, ainda que não concebido como modalidade EAD, apresenta características que o coloca como ação embrionária de uma atuação cujos desdobramentos levariam a uma posterior experiência em EAD.

No ano de 1997, o trabalho com a EAD na UEMG inicia-se efetivamente. Cria-se, pela Resolução nº. 05/97 do Conselho Universitário da UEMG, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade. Esse núcleo “representou um importante passo, pois ele atua na coordenação geral dos trabalhos das Unidades, subsidiando, acompanhando e apoiando professores e pesquisadores no desenvolvimento e execução de projetos” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p.15) da Universidade que tem como proposta a oferta da modalidade a distância.

Em março de 1998, cria-se o Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologias Interativas de Aprendizagem (TEIA-GEPE), cadastrado e apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que tinha dois propósitos em sua estrutura fundante: 1º) “pesquisar tecnologias interativas de aprendizagem em seus fundamentos, modalidades e repercussões no contexto das necessidades do país” (UNIVERSIDADE DO

ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p.16); 2º) “criar ambientes e materiais educativos que favorecessem a construção, apropriação e assimilação significativa de conhecimentos [...] com ênfase no desenvolvimento continuado de professores e profissionais da educação, particularmente em educação a distância”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 16).

Visando ao atendimento à formação de professores do ensino fundamental da rede pública, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a UEMG participou do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). Para isso foram utilizadas as infraestruturas das Unidades de Belo Horizonte e das cidades de Ituiutaba, Diamantina, Divinópolis, Passos e Varginha (unidades associadas à UEMG). (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 16).

Como parte do percurso institucional em EAD, foi criado o “Telessalas de Minas”, programa educativo, cultural e profissionalizante desenvolvido na Unidade Associada à UEMG, localizada na cidade de Carangola, em parceria com as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação da região. Através do mesmo foram implementadas 33 telessalas em nove Municípios de Minas Gerais a partir de 1998. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 16).

Em agosto do ano 2000, cria-se a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede<sup>18</sup>. A Criação desse Consórcio foi antecedida da assinatura, pelas Universidades, do Termo de Adesão ao Protocolo de Intenções. A UEMG assinou esse Termo, assumindo, juntamente com outras 69 instituições, o compromisso de uma luta pela democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade, colaborando na construção de uma política de acesso ao ensino superior e de incentivo às iniciativas de ofertas de curso na modalidade EAD. No ano de 2012, firma-se um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Faculdade de Educação (FaE/CBH/UEMG), iniciando sua ação no Projeto Veredas.

O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi concebido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a finalidade de oferecer habilitação superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que não tinham a formação nesse nível. O curso recorreu à metodologia da educação a distância e foi criado para atender professores em exercício. (MAGALHÃES, 2005, p. 80).

---

<sup>18</sup> A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. (UNIREDE, 2013).

Fruto do Projeto Veredas na Universidade, a Faculdade de Educação, do campus de Belo Horizonte, desenvolveu o projeto de pesquisa *Estudo sobre a relação entre as formas de organização dos trabalhadores em sistema de educação a distância e a prática Pedagógica de tutores e cursistas desses sistemas: o caso Veredas*, que recebeu recursos da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. Com os recursos recebidos para a pesquisa foi criado o Centro de Pesquisa em Educação a Distância – CEPEAD da UEMG.

Desde sua criação, o CEPEAD vem exercendo um papel de destaque nas ações de implementação da EAD na Universidade. De acordo com o relatório Parcial de Cumprimento de Objeto da UAB/UEMG, esse centro é responsável pela capacitação dos profissionais que atuam nos cursos de EAD oferecidos pela instituição.

No ano de 2009, a Universidade aderiu ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Por esse acordo, a UEMG se insere na política nacional de oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD. Essa adesão insere a EAD no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 18).

No ano de 2010, a UEMG submete-se ao Ministério da Educação, nos termos da Portaria Normativa nº. 40 de 2007, ao credenciamento para a oferta de cursos na modalidade a distância. Credenciada pela Portaria MEC nº 1369/2010 do Ministério da Educação, publicada em 08 de dezembro de 2010, a UEMG encontra-se com as prerrogativas legais para o oferecimento de cursos inteiramente EAD.

Em 2012 e 2013, ela participa dos editais da CAPES/UAB para ofertas de cursos fomentados pelo sistema. Tendo aprovação para os Cursos de Pedagogia, Geografia e Artes Plásticas (licenciaturas), Administração Pública (bacharelado), Direitos da Criança e do Adolescente e Plano Anual de Capacitação Continuada (aperfeiçoamento), Gestão Pública e Gestão Municipal (pós-graduações *lato sensu*), a Universidade firma o Convênio n.º 78.2376/2013 com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UEMG, 2015).

Por decisão interna da Universidade, não se iniciam todas as propostas submetidas. Compõe o Convênio apenas parte dos cursos propostos, como se observa no seu objeto<sup>19</sup>.

CLÁUSULA PRIMEIRA - Este Convênio tem por objeto o custeio do “Plano Anual de Capacitação Continuada - PACC 2013-2017, implementação e oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e oferta dos cursos do Programa Nacional de

---

<sup>19</sup>A referência desse texto é o termo aditivo 02 do convênio em questão, publicado no Diário Oficial da União em 31 ago.2015.

Administração Pública - PNAP da UEMG, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil - UAB”, por meio da modalidade à distância.

SUBCLÁUSULA ÚNICA - INTEGRA O PRESENTE Convênio o Plano de trabalho aprovado, independentemente de sua transcrição.

#### DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A ação aprovada para execução deste Convênio é:

- APOIO AO PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA DO SISTEMA UAB/PACC 2013-2017- Formação de Tutores e Orientadores Acadêmicos; o Moodle para Professores; a Capacitação de Gestores de polo; Formação de Professores Autores.

- IMPLEMENTAÇÃO E OFERTA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Do curso de Licenciatura em Pedagogia.

- IMPLEMENTAÇÃO E OFERTA DOS CURSOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO - PNAP - Graduação em Administração Pública; Especialização em Gestão Pública Municipal; Especialização em Gestão Pública. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015).

Recentemente integrada à UAB, a UEMG tem vivenciado o início da oferta de cursos de graduação com a oferta da Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Faculdade de Educação, contemplando atualmente 156 cursistas em quatro municípios de Minas Gerais: Frutal, Nanuque, Taiobeiras e Ubá; e do Bacharelado em Administração Pública, ofertado no contexto do Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos (PNAP), ofertado pela Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” (FaPP/CBH/UEMG) e, atualmente contempla 110 cursistas nos municípios de Buritis, Corinto e Ipanema. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015).

Em nível de pós-graduação, a Universidade oferta, na modalidade, os cursos *lato sensu* em Gestão Pública e em Gestão Pública Municipal<sup>20</sup>, ambos ofertados via FaPP/CBH/UEMG. O Curso de Gestão Pública, com 237 cursistas, é ofertado em 7 polos do estado de Minas Gerais - Alterosa, Boa Esperança, Campos Gerais, Frutal, Jaboticatubas, Nanuque e Taiobeiras; e o Curso de Gestão Pública Municipal, contempla 133 cursistas nos municípios de Cambuí, Divinolândia de Minas, Jaboticatubas e Nanuque. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015).

Em relação à experiência da UEMG na oferta de cursos na modalidade EAD, Gontijo et al. (2015) consideram que

Ainda que com experiência recente, as ações de EaD na UEMG, especialmente via UAB, têm proporcionado maior capilaridade à esta Universidade multicampi, colocando-a em posição singular para atendimento educacional, face às diversidades regionais, locais e sociais dos diversos municípios do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, destaca-se que a EaD cumpre um papel estratégico para esta Universidade, especialmente ao que diz respeito à sua missão institucional que é se consolidar como uma “Universidade Pública, Gratuita e Multicampi”. Essa missão se alinha aos objetivos da própria UAB/CAPEs no que se refere, especialmente, à

<sup>20</sup> Os cursos de pós-graduação EAD em oferta encerraram em outubro de 2015 e ainda não havia previsão de novas ofertas.

potencialização de ações para a ampliação do acesso de qualquer pessoa, em qualquer lugar, ao Ensino Superior de qualidade, da capilaridade institucional e formativa em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). (GONTIJO et al., 2015b, p. 13-14).

Com vistas à consideração de Gontijo et al. (2015b), é possível afirmar que não se pode “fechar os olhos diante de um fato: no Brasil, a EAD vem se expandindo num ritmo cada vez mais célere. Não se trata mais de possibilidade. Hoje, a EAD é realidade em nosso país. ” (PRETI, 2009, p. 100). Tal constatação é hoje uma realidade individualizada e vivenciada na estrutura da UEMG.

### **3.2 Panorama do curso Bacharelado em Administração Pública da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”– FaPP/CBH/UEMG**

O curso Bacharelado em Administração da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” (FaPP/CBH/UEMG) faz parte dos cursos ofertado por instituições públicas dentro do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e integra o Programa de Nacional de Formação de Administradores Públicos (PNAP), criado em 2009, com a “oferta gratuita de curso de Bacharelado em Administração Pública e três cursos de Especialização: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde” (Demarco, 2015, p.2) , na modalidade a distância.

O PNAP foi construído de forma coletiva e colaborativa integrando instituições e órgãos federais como o Conselho Federal de Administração pela participação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), o Ministério da Saúde, participando com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e o Ministério da Educação, inicialmente pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) e posteriormente pela Capes por meio de sua Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes),e Instituições de Ensino Superior que compunham o sistema UAB. (COSTA et al., 2009, p. 6.)

Costa et al (2009) afirmam que

O PNAP surgiu como uma continuidade do curso piloto de Administração a distância, além de caracterizar-se, em sua essência, pela reafirmação do caráter estratégico da UAB, do desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento sustentado do País, através da promoção do desenvolvimento regional, da geração de empregos e da maior equidade social. O Programa também é uma resposta à necessidade de formação de gestores públicos para todos os níveis governamentais, sejam de funcionários públicos já em atuação em órgãos públicos ou do terceiro setor, ou pessoas que tenham aspirações ao exercício da função pública. A proposta visou a criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal. (COSTA et al., 2009, p.6).

Até o presente momento, o PNAP conta com duas edições. Em 2009 com a primeira chamada pública em edital para as instituições integrantes da UAB e interessadas, com o nome de PNAP I; e em 2012, com a segunda chamada pública, com o nome de PNAP II.

O PNAP II teve alguns diferenciais em relação ao PNAI: 1) já se tinha um amadurecimento das experiências institucionais que serviram de suporte às instituições que se aderiram ao programa; 2) havia se consolidado, nos fóruns do programa, em que participavam os coordenadores institucionais dos cursos, discussões sobre os componentes e conteúdos pertinentes ao curso e seu aprimoramento; 3) houve reedição do material de suporte pedagógico do programa.

O curso de Administração Pública, na estrutura do PNAP, se caracteriza, portanto, por apresentar uma estrutura unificada, construída na coletividade pelas universidades e órgãos integrantes do programa, que discutem constantemente as necessidades de aprimoramento do curso que surgem das experiências institucionais e as realizam para cada nova edição.

Assim, o curso ofertado FaPP/CBH/UEMG, aprovado *ad referendum* em 2012 e posteriormente pela Resolução CONUN/UEMG nº 338 /2015, centra-se no contexto do PNAPII, e tem como objetivo geral

formar profissionais com amplo conhecimento de Administração Pública, capazes de atuarem no âmbito federal, estadual e municipal, administrando com competência as organizações governamentais e não governamentais, de modo pró-ativo, democrático e ético, tendo em vista a transformação e o desenvolvimento da sociedade e do país (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 34).

### ***3.2.1 A escolha dos polos de apoio presencial para ofertadas turmas do curso de Administração Pública***

O marco regulatório da EAD, a Resolução CNE/CSE, de 11 de março de 2016, em seu artigo 5º define polo de apoio presencial como

[...] a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local. (BRASIL, 2016, p.3)

Por sua vez um polo de apoio presencial UAB é entendido como “uma unidade acadêmica que dá apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de

aprendizagem dos cursos e dos programas ofertados a distância por instituições de ensino superior” (CAPES, 2013, p. 16).

A escolha dos polos de apoio presencial para oferta de cursos na modalidade EAD compõe um dos procedimentos da Instituição de Pesquisa e Ensino Superior (IPES) ao se inscrever a um edital de proposição de oferta de cursos no âmbito do sistema UAB.

O processo de instalação de um polo UAB consiste de uma articulação das esferas federativas do município ou estado diretamente com o Ministério da Educação com o intermédio de uma IPES que tenha intenção de oferta de cursos na localidade. O município ou estado se compromete em oferecer e manter a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância ofertados pelas instituições que venham a ofertar cursos naquela localidade.

Segundo referências do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso Bacharelado em Administração Pública, ofertado na modalidade a distância pela Faculdade de Políticas Públicas da Universidade do Estado de Minas Gerais, a escolha dos polos para oferta do curso se deu seguindo, inicialmente, os critérios propostos pela UAB, quais sejam: “possuir *status* AA (apto) na plataforma sisUAB; não registrar oferta do mesmo curso por outra instituição; manifestar interesse e demanda pelo curso a ser ofertado”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 9)

Além dos aspectos exigidos pela UAB, consta no PPC, que a instituição também observou aspectos socioeconômicos das meso e microregiões<sup>21</sup> do estado em que os polos estavam localizados. Foi dada prioridade às regiões onde a UEMG ainda não possuía Unidades Acadêmicas, a fim de contribuir com a política institucional de atendimento e integração aos territórios mineiros, inserindo-se no maior número possível de regiões do estado. Para se visualizar a divisão regional de Minas Gerais, encontra-se, no Anexo II, um mapa com a divisão territorial de Minas Gerais.

Feitas as análises, conforme preditos aqui citados, a UEMG optou por ofertar o curso de Administração Pública na modalidade a distância nos municípios mineiros de Buritis, Corinto e Ipanema, cujos nomes dos polos são os mesmos dos municípios.

---

<sup>21</sup> “O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) divide Minas Gerais em 12 mesorregiões e 66 microrregiões. De acordo com o órgão, este sistema de divisão tem aplicações importantes na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias. Contribuem também, para as atividades de planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais”. (PORTAL GOVERNO DE MINAS GERAIS).

O município de Buritis centra-se na macrorregião Noroeste de Minas e na Microrregião Unaí. Sobre o polo de Buritis, assim descreve a proposta pedagógica do Curso de Administração Pública:

É um dos polos mais afastados da sede da UEMG e também de suas unidades físicas no interior. Porém, esse afastamento geográfico contribui positivamente para sua escolha. Como um dos propósitos da Universidade dentro da política de democratização e sua inserção no interior, Buritis, o segundo município em população da microrregião de Unaí (Município que não é polo) é uma escolha estratégica tanto em termos de demanda quanto geograficamente já que está localizado bem a noroeste do Estado e acerca de 750 km da Capital e, por conseguinte, da sede da UEMG. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 13)

O município de Corinto centra-se na Macrorregião Central de Minas e na Microrregião Curvelo. Assim descreve a proposta pedagógica do Curso de Administração Pública sobre Corinto

É o segundo Município em população na microrregião em que se encontra ficando atrás apenas de Curvelo, que não está registrado como polo no SISUAB. O Município preenche as características de status, interesse e demanda. Já conta com a oferta de curso por outra instituição, mas cursos distintos da opção aqui apresentada. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 12).

Já o Município de Ipanema centra-se na Macrorregião Central de Minas e na Microrregião Curvelo.

Ipanema não é um dos três municípios mais populosos da microrregião na qual está inserido. Porém, Aimorés, Conselheiro Pena, Mutum não constam como Polos no SISUAB. Outras três instituições ofertam cursos na região o que reforça o argumento de sua localização estratégica para os propósitos da UAB (interiorização e expansão). Segundo a pesquisa feita junto ao polo há demanda para o curso de Bacharelado em Administração Pública uma vez que não há, na circunscrição, oferta do mesmo dentro da UAB. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2012, p. 12).

Observando os critérios adotados pela UEMG na escolha dos polos, em especial no que tange à análise da realidade das regiões em que os polos estão inseridos, sua realidade socioeconômica e as demandas dela suscitadas, é latente o sentimento que carrega a concepção de polo de apoio presencial apresentada por Andrade (2010).

[...] mais que um espaço físico, o polo pode ser local de esperança. Esperança de mudar uma trajetória definida por questões de pertencimento social e de local de moradia. Um ambiente físico revela mais coisas que tijolos e equipamentos. Mas, do mesmo modo que pode ser local de esperança, pode também ser local de desamparo. Deixemos que os conflitos e ambiguidades em relação a cursar o nível superior seja apenas da ordem do sujeito e que a falta de um local adequado não coloque mais dificuldades nesse processo, especialmente depois que a esperança foi criada. (ANDRADE, 2010, p. 197 apud SILVA, 2015).

Dotado desse sentimento apresentado por Andrade, os polos de apoio presencial são entendidos e vistos para a modalidade EAD como a extensão da Universidade. Nele serão ofertadas as atividades presenciais e serão o ponto de referencia (física e afetiva) para os alunos da modalidade EAD.

### **3.2.2 Processo seletivo para ingresso no curso**

A seleção dos alunos para o curso Bacharelado Administração Pública se deu por meio do vestibular UEMG/UAB/2014, com edital publicado em 02 de setembro de 2013. Este vestibular foi específico para os cursos de graduação previstos no âmbito do Convênio n.º 78.2376/2013, celebrado entre a instituição e a UAB/Capes. O vestibular selecionou candidatos para os cursos de Pedagogia e Administração Pública. Este, com oferta de 150 vagas para os polos de apoio presencial da UAB, nos municípios de Buritis, Corinto e Ipanema, cidades interioranas do estado de Minas Gerais.

Dados divulgados pela Comissão Permanente do Processo Seletivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (COPEPS) mostram que se inscreveram, para o curso de Administração pública, um total de 664 candidatos, correspondendo a uma média geral de, aproximadamente, 4,43 candidatos por vaga.

Por polo, a relação de candidato por vaga foi bem próxima ao índice geral, variando de 4 a 4,94 candidatos por vaga (Tabela 1). Inscreveram-se, para os polos Buritis, Corinto e Ipanema, 247, 200 e 217 candidatos respectivamente.

**Tabela 1- Relação candidato/vaga no vestibular UEMG/UAB/2014 para cursos de graduação a distância – Curso Administração Pública**

| <b>POLO</b> | <b>VAGAS</b> | <b>INSCRITOS</b> | <b>CANDIDATO/VAGA</b> |
|-------------|--------------|------------------|-----------------------|
| Buritis     | 50           | 247              | 4,94                  |
| Corinto     | 50           | 200              | 4,00                  |
| Ipanema     | 50           | 217              | 4,34                  |

**Fonte: COPEPS/UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013.**

#### **3.2.2.1. Programa de Reserva de Vagas no vestibular UEMG/UAB/2014**

O exame que selecionou os candidatos para o curso de Administração adotou, para estabelecer os limites do programa de reserva de vagas previstas de pela Lei n.º 15.259/04, o PROCAN/UEMG.

O PROCAN/UEMG é um Programa de Seleção Socioeconômica que se destina ao atendimento de candidatos, comprovadamente carentes, que apresentem renda mensal, por pessoa do núcleo familiar, no valor de até 1 ½ (um e meio) salário mínimo vigente no Estado de Minas Gerais. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015).

Foram destinadas, das 150 vagas previstas para o curso, 55% para ampla concorrência e 45% ao PROCAN, divididas em três categorias distintas (Tabela 2): categoria I — afrodescendentes, desde que carentes; categoria II — egressos de escola pública; e categoria III — pessoas com deficiência ou indígenas; comportando nas categorias o quantitativo de 20%, 20% e 5%, respectivamente, de todas as vagas do curso.

**Tabela 2 - Disposição das vagas ofertadas para o curso de Administração Pública no Programa de Reserva de Vagas no vestibular UEMG/UAB/2014**

| Polos   | Número de vagas reservadas à categoria I | Número de vagas reservadas à categoria II | Número de vagas reservadas à categoria III | Número de vagas reservadas à Ampla Concorrência | Total de Vagas |
|---------|------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------|
| Corinto | 10                                       | 10                                        | 3                                          | 27                                              | 50             |
| Buritis | 10                                       | 10                                        | 3                                          | 27                                              | 50             |
| Ipanema | 10                                       | 10                                        | 3                                          | 27                                              | 50             |
| Total   | 30                                       | 30                                        | 9                                          | 81                                              | 150            |

Fonte: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013, p. 7.

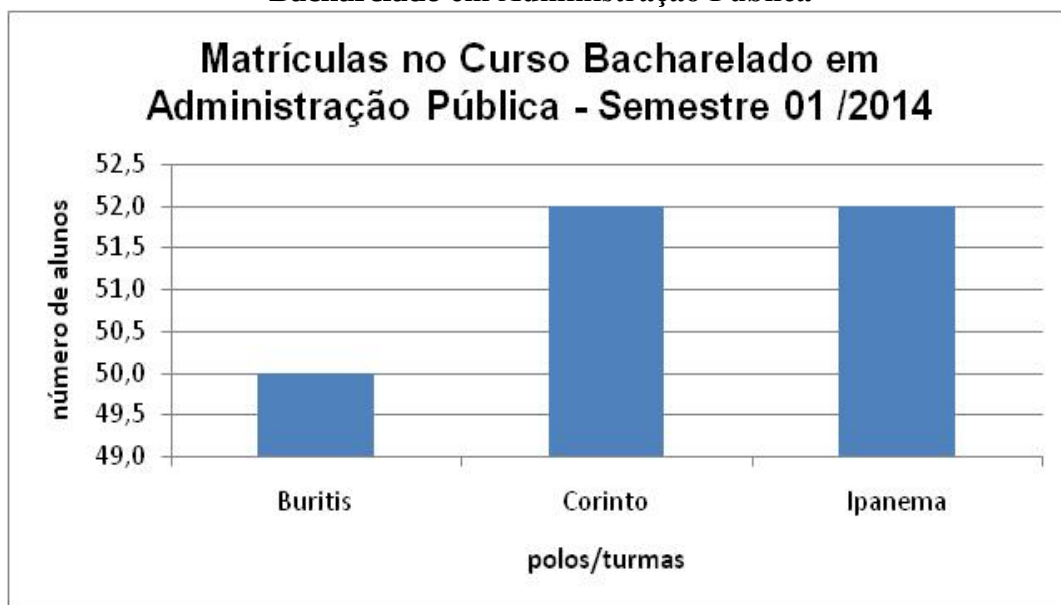
Não foi possível, pelos documentos que esta pesquisa teve acesso, saber o número de candidatos que nesse vestibular se inscreveram para o curso de Administração Pública fazendo uso do sistema de reserva de vagas. O resultado final do processo seletivo, divulgado pela COPEPS/UEMG, mostra que onze candidatos foram aprovados no PROCAN para o curso, sendo dois no polo de Buritis, dois no polo de Conrinto e sete no polo de Ipanema.(COPEPS/UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013)

Como se observa na Tabela 2, estavam destinadas 45% do total de vagas ao PROCAN, entretando, somente 7,3% foi utilizado. A maioria dos alunos do curso ingressaram pela ampla concorrência. As vagas reservadas foram ocupadas pelos candidatos que seriam os excedentes da ampla concorrência.

### **3.2.3. Perfil dos alunos matriculados**

Deflagrado o processo seletivo, o início efetivo do curso Bacharelado em Administração Pública se deu em 22 de fevereiro de 2014 com o primeiro encontro presencial realizado nos polos. Conforme dados da secretaria acadêmica do curso, foram matriculados no primeiro período um total de 154 alunos distribuídos nos três polos, conforme Gráfico1.

**Gráfico 1 - Número de matrículas por polo, no primeiro período do Curso de Bacharelado em Administração Pública**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode constatar, há uma diferença para mais entre o número de vagas divulgados no edital de seleção e o número de alunos com matrículas efetivas no curso. Essa diferença encontra-se nos polos de Corinto e Ipanema.

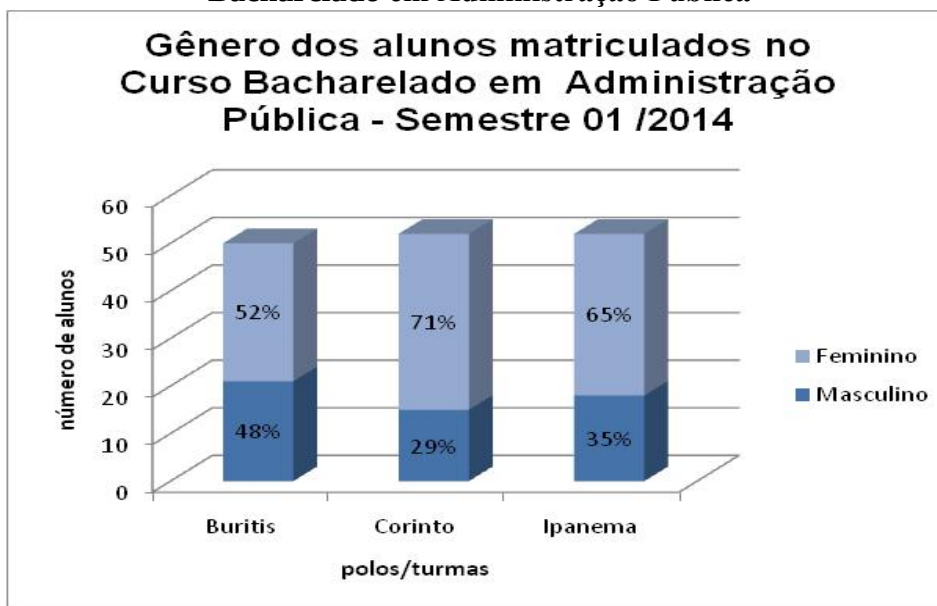
Na leitura dos dados obtidos na secretaria acadêmica, essa diferença é justificada. Eram realmente previstos 50 vagas em cada um dos três polos. Entretanto, no decorrer dos dois primeiros meses de curso, houve a desistência de quatro alunos, sendo dois no polo de Corinto e dois no polo de Ipanema. Como ainda estava no tempo hábil para que não se perdesse as vagas, foram convocados alunos aprovados como excedentes para ocupar as vagas. Desse modo, passaram a ser considerados como matriculados no primeiro período do curso 154, uma vez que os quatro alunos desistentes nesse primeiro momento já haviam sido matriculados e passaram a ser contados como alunos desistentes.

### **3.2.3.1 Gênero dos alunos matriculados**

Com base nas fichas de matrículas e dados do banco de dados da secretaria acadêmica EAD da Faculdade de Políticas Públicas, do total absoluto de 154 alunos matriculados no primeiro período do curso de Bacharelado em Administração Pública, em fevereiro de 2014, 54 alunos eram do sexo masculino e 100 alunos do sexo feminino. Em termos percentuais a maior parcela, isto é, aproximadamente 65% eram do sexo feminino, enquanto apenas aproximadamente 35% eram do sexo masculino.

A tendência de maioria feminina entre os alunos repete-se em cada uma das turmas do curso nos polos de apoio presencial, onde esse público representa 52%, 71% e 65% do total de matriculados nos polos Buritis, Corinto e Ipanema, respectivamente, como pode ser visto no Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Gênero dos alunos matriculados, por polo, no primeiro período do Curso de Bacharelado em Administração Pública**



Fonte: Elaborado pelo autor.

A predominância do gênero feminino entre os estudantes dos cursos de graduação na modalidade EAD tem sido uma característica da modalidade no Brasil. O Censo EAD Brasil (2012) aponta que “na graduação em EAD, o número de alunos do sexo feminino corresponde a 69,2% das matrículas e 76,2% dos concluintes” (LUZ, 2013, p.97). Os dados se confirmam na coleta de dados deste censo, na edição 2014.

Com relação à distribuição dos estudantes por sexo em 2014, nos cursos regulamentados totalmente a distância, a maioria das instituições que responderam à questão declararam que mais da metade de seus alunos eram do sexo feminino: 49 de 78. Em apenas 25 estabelecimentos o percentual dos homens é superior a 50%. Em 7 instituições, a porcentagem de mulheres foi de 81% a 90%. (CENSO EAD BRASIL, 2014, p.69)

Luz (2012, p.99) apresenta como hipótese para essa predominância do gênero feminino nos cursos de graduação na modalidade EAD “a dupla jornada de trabalho, uma característica de gênero comum do cotidiano de mulheres de classe baixa”. Segundo a autora, essa a dupla jornada é um fator fundamental para poder explicar essa escolha das mulheres pela modalidade, visto que:

a EAD possibilita à mulher conciliar seus estudos com as atividades de casa, com o cuidado dos filhos e outras rotinas domésticas. Os tempos das atividades de estudos são flexíveis e móveis. É possível estudar em casa, enquanto os filhos estão dormindo ou brincando no jardim, assim como é possível realizar atividades de estudo nos intervalos de trabalho ou aos finais de semana. (LUZ, 2013, p.99).

### 3.2.3.2. Faixa etária dos alunos matriculados

Com base nas fichas de matrículas e dados do *webgiz*, foi possível traçar o perfil etário dos alunos do curso de Administração Pública. Tendo o curso iniciado, efetivamente, em fevereiro de 2014, para fins de cálculos da idade dos alunos, foi tomado como base o último dia do mês imediatamente anterior ao mês de início, isto é, 31 de janeiro de 2014. Considerou-se ainda, para essa análise, todos os alunos matriculados no primeiro período do curso, ou seja, os 154 alunos.

**Gráfico 3 - Faixa etária dos alunos ingressos no curso Bacharelado em Administração Pública**



Fonte: Elaborado pelo autor

Para condensação dos dados referente à idade dos alunos, como se pode observar no Gráfico 3, adotou-se cinco faixas etárias distintas, a fim de aproximar-se cada vez mais dos dados de outras fontes de pesquisa e ser possível estabelecer uma relação. As faixas foram: considerou-se aqui as seguintes faixas etárias: 1) até 20 anos; 2) de 21 a 30 anos; 3) de 31 a 40 anos; 4) de 41 a 50 anos e 5) acima de 50 anos.

Com base nos dados obtidos é possível afirmar que 42,2% do total de alunos que ingressaram no curso encontravam-se na faixa etária dos 21 aos 30 anos de idade. Na sequência, em ordem decrescente, encontram-se as faixas: dos 31 aos 40 anos, com 26%; dos

41 aos 50 cinquenta anos com 17,5%; até os 20 anos, com 7,1%; e, acima dos 50 anos, com 5,2%.

Em termos de idade, não há uma homogeneidade. Ainda que haja uma faixa de maior percentual, nenhuma das faixas é majoritária. Há, no curso, alunos dos 17 anos aos 58 anos de idade. Sobre essa heterogeneidade, o Censo EAD Brasil (2009) afirma que

o foco educativo deixou de ser exclusividade de uma faixa etária que frequenta escolas e universidades. A esse público juntam-se todos os indivíduos que necessitam estar continuamente atualizados no competitivo mercado de trabalho e/ou ativos na sociedade. O desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) tem sido uma opção tecnológica cada vez mais utilizada para atender essa demanda. (CENSO EAD BRASIL, 2009, p. 50).

Os dados do Censo EAD Brasil (2014) - apesar de no quesito faixa etária dos estudantes de graduação à distância ter recebido o retorno de poucas instituições - apontam a heterogeneidade etária do público da EAD. A faixa etária que mais prevaleceu foi dos 31 aos 40 anos, seguida pela faixa dos 21 a trinta anos.

Comparando o curso Administração Pública com de Censo EAD Brasil (2014), considerando para essa comparação terem base de dados o mesmo ano, é possível afirmar que há uma inversão nas faixas de maior percentual, entretanto elas prevalecem sobre as demais faixas, indicando a prevalência de idade de 21 aos 40 anos de idade do público da EAD.

Analisando-se minuciosamente a faixa etária dos alunos no interior das turmas do curso em estudo (Buritis, Corinto e Ipanema), como se pode observar na Tabela 3, a faixa dos 21 aos 30 anos permanece sendo a de maior percentual em todas elas.

**Tabela 3 - Faixa etária dos alunos matriculados no Curso de Administração Pública/polo**

| FAIXA            | BURITIS       |                                         | CORINTO       |                                         | IPANEMA       |                                         |
|------------------|---------------|-----------------------------------------|---------------|-----------------------------------------|---------------|-----------------------------------------|
|                  | N.º de alunos | % em relação ao total de alunos do polo | N.º de alunos | % em relação ao total de alunos do polo | N.º de alunos | % em relação ao total de alunos do polo |
| Até 20 anos      | 4             | 8,0%                                    | 2             | 3,8%                                    | 5             | 9,6%                                    |
| 21 a 30 anos     | 28            | 56,0%                                   | 17            | 32,7%                                   | 23            | 44,2%                                   |
| 31 a 40 anos     | 9             | 18,0%                                   | 15            | 28,8%                                   | 16            | 30,8%                                   |
| 41 a 50 anos     | 7             | 14,0%                                   | 13            | 25,0%                                   | 7             | 13,5%                                   |
| Acima de 50 anos | 2             | 4,0%                                    | 5             | 9,6%                                    | 1             | 1,9%                                    |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Chama a atenção nos dados apresentados na Tabela 3 o fato de que, no polo de Buritis, a faixa de maior percentual é majoritária sobre as demais, o que não acontece nos demais polos, tampouco quando se toma o curso como um todo.

### ***3.2.4 Dispersão geográfica dos alunos do curso de Administração Pública***

Um dos grandes benefícios que se tem atribuído à EAD é a capacidade de integração e aproximação geográfica. Uma das características desse benefício é a possibilidade da dispersão geográfica dos seus alunos que, por não precisarem estar na sala de aula física todos os dias, podem advir de locais distintos e continuarem a residir nos seus locais de origem, deslocando-se para os polos de apoio presencial aos quais estão vinculados apenas para os momentos de encontro presencial.

O fenômeno de interiorização da universidade no país por meio da EAD com a criação de polos de apoio presencial, especialmente pelo sistema UAB, tem possibilitado às instituições públicas de ensino superior se fazerem presentes nos interiores.

A respeito da presença e representatividade da UEMG em polos de apoio presencial, nas regiões geográficas do estado de Minas Gerais, os gestores institucionais da EAD/UAB/UEMG afirmam que:

Ainda que com experiência recente, as ações de EaD na UEMG, especialmente via UAB, têm proporcionado maior capilaridade a esta Universidade multicampi, colocando-a em posição singular para atendimento educacional, face às diversidades regionais, locais e sociais dos diversos municípios do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, destaca-se que a EaD cumpre um papel estratégico para esta Universidade, especialmente ao que diz respeito à sua missão institucional que é se consolidar como uma “Universidade Pública, Gratuita e Multicampi”. Essa missão se alinha aos objetivos da própria UAB/CAPEES no que se refere, especialmente, à potencialização de ações para a ampliação do acesso de qualquer pessoa, em qualquer lugar, ao Ensino Superior de qualidade, da capilaridade institucional e formativa em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). (GONTIJO et al., 2015b, p. 118-119).

Levando em consideração os quesitos de escolha dos polos de oferta do curso de Administração Pública, já relatados neste estudo, e o que afirmam os gestores EAD/UAB/UEMG, realizou-se, com base nos dados da secretaria acadêmica EaD/FaPP/UEMG, um levantamento para entender como se dá a dispersão geográfica dos alunos do curso.

Como referência para esse levantamento foram feitas quatro considerações, a saber: 1) considerou-se todos dos alunos matriculados no curso no primeiro semestre de 2014, semestre inicial do curso; 2) tomou-se como referência geográfica o município de residência do aluno

no ato da matrícula, momento em que ele informou na sua ficha de matrícula o seu endereço; 3) utilizou-se como referência para analisar a abrangência do atendimento do curso as divisões regionais de Minas Gerais em Mesorregiões, conforme mapa (Anexo II); 4) optou-se por fazer uma análise separada da dispersão geográfica de alunos por polo/turma.

#### **3.2.4.1 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Buritis/MG**

Os alunos do curso de Administração Pública do polo Buritis residiam, no ato da matrícula, em oito municípios distintos do estado de Minas Gerais (Tabela 4). Esses 8 municípios centram-se em três mesorregiões do Estado, sendo uma a mesorregião na qual está localizado o polo, a mesorregião Noroeste de Minas.

**Tabela 4 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Buritis/MG**

**ALUNOS INGRESSOS NO CURSO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA- SEMESTRE 1/2014 - POLO BURITIS**

| <b>Município de residência</b> | <b>Mesorregião Mineira</b> | <b>N.º de alunos</b> | <b>Percentual</b> |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------|
| Betim/MG                       | Metropolitana de BH        | 1                    | 2,0%              |
| Brasília de Minas/MG           | Norte de Minas             | 1                    | 2,0%              |
| Buritis/MG                     | Noroeste de Minas          | 42                   | 84,0%             |
| Chapada Gaúcha/ MG             | Norte de Minas             | 2                    | 4,0%              |
| Contagem/MG                    | Metropolitana de BH        | 1                    | 2,0%              |
| Formoso/MG                     | Noroeste de Minas          | 1                    | 2,0%              |
| Itacambira/MG                  | Norte de Minas             | 1                    | 2,0%              |
| Sabará/MG                      | Metropolitana de BH        | 1                    | 2,0%              |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

A distribuição dos alunos do polo Buritis por mesorregiões segue a seguinte ordem: 86% na Noroeste de Minas; 8% na Norte de Minas; e, 6% na Metropolitana de Belo Horizonte.

Há neste polo um contraste muito grande na dispersão geográfica dos alunos. Ao passo que um número majoritário de alunos reside na mesorregião do polo, mais especificamente, 84% no município sede, há alunos residindo a quase 800 quilômetros de distante do polo.

#### **3.2.4.2 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Corinto/MG**

Os alunos do polo Corinto residiam, no ato da matrícula, em dez municípios distintos do estado de Minas Gerais (Tabela 5). Esses dez municípios centram-se em três mesorregiões do estado, sendo uma a mesorregião na qual está localizado o polo, a mesorregião Central de Minas.

**Tabela 5 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Corinto/MG por município de residência**

**ALUNOS INGRESSOS NO CURSO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO  
PÚBLICA- SEMESTRE 1/2014 - POLO CORINTO**

| <b>Município de residência</b> | <b>Mesorregião Mineira</b> | <b>N.º de alunos</b> | <b>Percentual</b> |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------|
| Belo Horizonte/MG              | Metropolitana de BH        | 18                   | 34,6%             |
| Betim/MG                       | Metropolitana de BH        | 1                    | 1,9%              |
| Contagem/MG                    | Metropolitana de BH        | 2                    | 3,8%              |
| Corinto/MG                     | Central de Minas           | 23                   | 44,2%             |
| Curvelo/MG                     | Central de Minas           | 3                    | 5,8%              |
| Monjolos/MG                    | Central de Minas           | 1                    | 1,9%              |
| Pirapora/MG                    | Norte de Minas             | 1                    | 1,9%              |
| Sabará/MG                      | Metropolitana de BH        | 1                    | 1,9%              |
| Santa Luzia/MG                 | Metropolitana de BH        | 1                    | 1,9%              |
| Sete Lagoas/MG                 | Metropolitana de BH        | 1                    | 1,9%              |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

A distribuição dos alunos do polo Corinto por mesorregiões segue a ordem de: 53% na Central de Minas; 46,1% na Metropolitana de Belo Horizonte; e, 1,9% na Norte de Minas.

Majoritariamente os alunos atendidos pelo polo são da mesorregião em que este se localiza. O maior percentual de alunos é da mesma cidade do polo, porém, não representa maioria absoluta.

Destaca-se também no polo o grande número de alunos residentes na capital do estado. Esse número se dá pelo fato de que o polo não dista muito da capital mineira, cerca de duzentos quilômetros, o que facilita o deslocamento dos alunos da capital para o polo.

### **3.2.4.3 Dispersão geográfica dos alunos - Polo Ipanema/MG**

Os alunos do polo Ipanema residiam, no ato da matrícula, em onze municípios distintos, sendo dez municípios do estado de Minas Gerais, e um município do estado do Espírito Santo (Tabela 6). Os dez municípios de Minas Gerais centram-se em duas mesorregiões do Estado, sendo uma, a mesorregião na qual está localizado o polo, a mesorregião Vale do Rio Doce. Já o município do Estado do Espírito Santo pertence a grande metropolitana de Vitória/ES, capital daquele Estado.

A distribuição dos alunos do polo Ipanema por mesorregiões segue a ordem de: 94,2% na região Vale do Rio Doce; 3,8% na Zona da Mata; e, 1,9% não pertence ao estado de Minas Gerais.

**Tabela 6 - Dispersão geográfica dos alunos ingressos no Curso Bacharelado em Administração Pública no polo Ipanema por município de residência**

**ALUNOS INGRESSOS NO CURSO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA- SEMESTRE 1/2014 - POLO IPANEMA**

| <b>Município de residência</b> | <b>Mesorregião Mineira</b> | <b>N.º de alunos</b> | <b>Percentual</b> |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------|
| Caratinga/MG                   | Vale do Rio Doce           | 4                    | 7,7%              |
| Conceição de Ipanema/MG        | Vale do Rio Doce           | 3                    | 5,8%              |
| Entre Folhas/MG                | Vale do Rio Doce           | 1                    | 1,9%              |
| Inhapim/MG                     | Vale do Rio Doce           | 1                    | 1,9%              |
| Ipanema/MG                     | Vale do Rio Doce           | 28                   | 53,8%             |
| Manhuaçu/MG                    | Zona da Mata               | 1                    | 1,9%              |
| Mutum/MG                       | Vale do Rio Doce           | 3                    | 5,8%              |
| Pocrane/MG                     | Vale do Rio Doce           | 5                    | 9,6%              |
| Simonésia/MG                   | Zona da Mata               | 1                    | 1,9%              |
| Taparuba/MG                    | Vale do Rio Doce           | 4                    | 7,7%              |
| Vila Velha/ES                  | Não pertence à MG          | 1                    | 1,9%              |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

A maioria dos alunos atendidos pelo polo Ipanema é da mesorregião em que esse se localiza. O maior percentual de alunos é da mesma cidade do polo que representa maioria dos alunos 53, 8 %.

As duas mesorregiões do estado em que se encontram os demais alunos são vizinhas da região do polo, o que facilita o deslocamento dos alunos. O município que localiza fora do estado de Minas Gerais dista-se cerca de 230 quilômetros do polo.

Diante do cenário da dispersão geográfica dos alunos, percebe-se que, mesmo se tratando de apenas três turmas do curso, o atendimento dado por esses cursos extrapola as fronteiras geográficas das cidades, bem como das regiões geográficas em que eles se encontram. Esse cenário propicia a diversidade de experiências e de histórias que carregam esses alunos que, investidos de identidades, costumes e crenças peculiares, compartilham de um mesmo espaço, seja ele físico geográfico, onde ocorrem os encontros presenciais, seja virtual, nos ambientes de aprendizagem.

### **3.2.5 Situação acadêmica dos alunos**

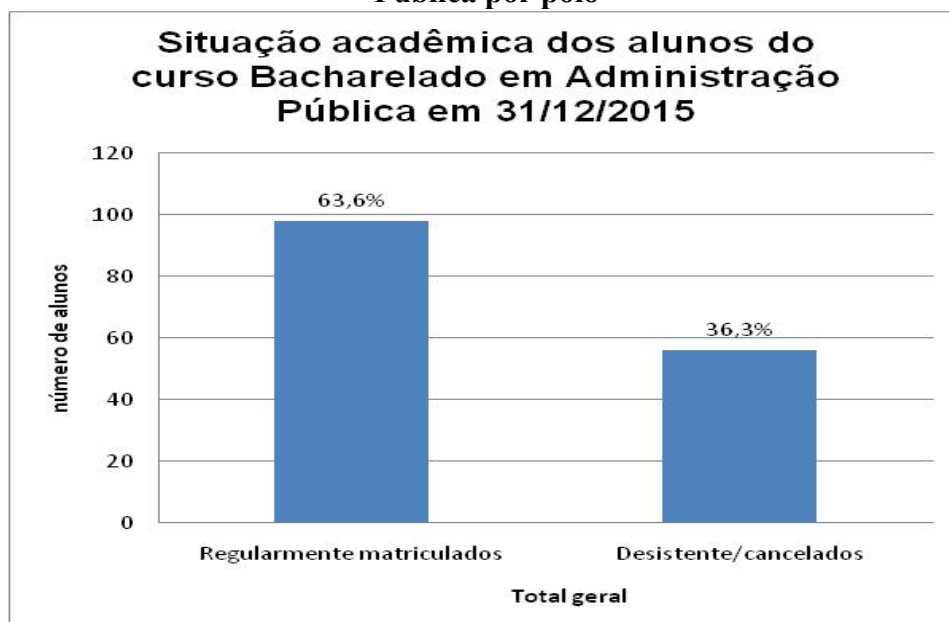
A coleta de dados em relação à situação acadêmica dos alunos que se matricularam no curso se deu no mês de janeiro de 2016. No período da coleta desses dados, o curso já havia integralizado quatro períodos, respectivamente no primeiro e segundo semestres de 2014 e primeiro e segundo semestres de 2015. No entanto, ainda não havia se realizado a renovação de matrículas para o primeiro semestre de 2016, que corresponde ao quinto período do curso. Assim, os dados relativos à situação acadêmica dos alunos leva em conta os quatro períodos

já integralizados, sendo analisada a situação do aluno da data de 31 de dezembro de 2015, último dia do ano.

A universidade utiliza quatro categorias distintas para classificar os alunos, quais sejam: 1) regularmente matriculados – congrega os alunos que renovaram regularmente suas matrículas no semestre letivo em curso; 2) desistentes – congrega os alunos que formalizaram perante a instituição a desistência do cursos, comunicando, seja em formulários, seja, no caso da EAD, por outro meio de informação adotado no curso; 3) cancelados - congrega os alunos que simplesmente deixaram de frequentar o curso em que estavam matriculado, deixando de renovar a matrícula no semestre seguinte sem comunicado oficial à instituição; 4) trancados – congrega os alunos que por motivos diversos optam por parar o curso por um tempo (naquele previsto legalmente) e pretendem regressar a ele, deixando formalizada essa interrupção.

Com base nos dados do sistema *webGiz*, a situação acadêmica dos alunos do curso Bacharelado em Administração Pública se apresenta conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4- Situação acadêmica dos alunos do curso Bacharelado em Administração Pública por polo**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nos dados do Gráfico 4, observa-se também o índice de evasão do curso. Os 36,3 % representados pelos alunos desistente/cancelados, equivale ao índice de evasão de curso no biênio 2014-2015.

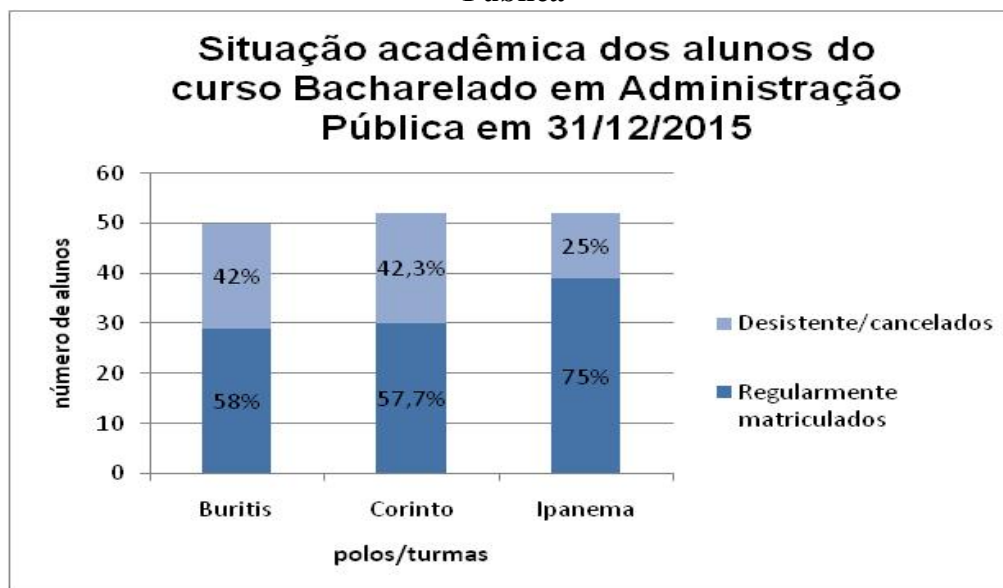
O conceito de evasão na UEMG não se encontra em um documento oficial da Universidade. Segundo a Coordenação de Graduação da Instituição, para se calcular o índice

anual de evasão aplica-se a fórmula “ $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$ ”, (1), onde E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, I n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior”. (SILVA FILHO et al., 2007, p. 645).

Já para calcular a evasão em um curso específico, considera-se, consensualmente, evadidos todos aqueles que ingressaram no curso e que não renovaram suas matrículas nos períodos subsequentes, tendo o aluno formalizado ou não sua desistência na secretaria da unidade acadêmica.

Traçando um olhar sobre a realidade das turmas estudadas, o índice de evasão em cada uma das turmas configura-se diferentemente, conforme se pode ver no Gráfico 5.

**Gráfico 5 - Situação acadêmica dos alunos do curso Bacharelado em Administração Pública**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que o índice de evasão nas turmas de Buritis e Corinto são bem próximos. Já a evasão na turma de Ipanema encontra-se bem diferenciada das demais. Um dos fatores considerados para justificar o índice de evasão ser menor pode ser a dispersão geográfica dos alunos. Nota-se que, em Ipanema, 94% dos alunos encontram-se na mesma mesorregião geográfica da sede do polo, o que é um facilitador ao deslocamento para o encontro presencial mensal. Já nos demais polos, esse percentual apesar de significativo é inferior ao percentual de Ipanema.

### 3.3 Egressos da EJA no curso de Administração Pública: Quem são? Onde vieram?

Conforme dados obtidos no compilado do Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014 respondido pelos candidatos no ato da inscrição, 1654 pessoas se inscreveram pleiteando as 350 vagas ofertadas pelos dois cursos na modalidade EAD previstas pelo certame - o curso de Pedagogia (200 vagas), ofertado pela Faculdade de Educação, e o curso de Administração Pública (150 vagas), ofertado pela Faculdade de Políticas Públicas.

O questionário, na pergunta de número 13, interpelava os candidatos sobre o tipo de ensino médio cursado e cujas respostas poderiam variar em 4 alternativas, conforme se observa na Tabela 7.

**Tabela 7- Resultado da tabulação da Questão 13 do Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014**

| <b>Questão 13 - Que tipo de ensino médio você concluiu ou concluirá?</b> |      |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| Ensino Médio não Profissionalizante                                      | 1061 |
| Ensino Médio Profissionalizante                                          | 426  |
| Supletivo                                                                | 112  |
| Outro Equivalente                                                        | 55   |
| Total                                                                    | 1654 |

**Fonte: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013.**

Percebe-se que a categorização dada pela questão não permite saber com clareza quantos candidatos desse processo seletivo concluíram o ensino médio na modalidade EJA, mas é possível afirmar que, pelas especificidades dos programas EJA que se tem, os candidatos que poderiam ter concluído o ensino médio na EJA poderiam estar em três dessas categorias (Ensino Médio Profissionalizante, Supletivo, Outro Equivalente), o que faz excluir 64,1% dos candidatos, pertencentes à categoria Ensino Médio não profissionalizante, não poderiam ter concluído o ensino médio na EJA.

Dentre os 25, 8% dos candidatos (categoria Ensino Médio Profissionalizante) é possível ter alunos da EJA, considerando que o PROEJA abre esse precedente por favorecer a profissionalização do estudante da EJA, pairando uma dúvida sobre esse percentual. Os 6,8% dos candidatos (categoria Supletivo) são egressos da EJA. Já dentre 3,3% dos candidatos (categoria Outro Equivalente) também é possível ter egressos da EJA, considerando que vários candidatos podem não ter se encontrado nas outras categorias, levando em conta os vários programas EJA existentes, como a EJA na modalidade EAD dentre outros.

Os dados permitem afirmar que o percentual de candidatos que participaram do Processo Seletivo e concluíram o ensino médio na EJA poderia variar entre 6,8% (equivalente a categoria supletivo) e 35, 9% (equivalente a soma das categorias Ensino Médio Profissionalizante, Supletivo, Outro Equivalente).

Considerando ainda a questão 13, Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014, e considerando apenas os 350 candidatos aprovados dentro do limite de vagas ofertadas, a configuração ficaria conforme a Tabela 8.

**Tabela 8 - Resultado da tabulação da Questão 13 do Questionário Geral do Processo Seletivo UEMG/UAB/2014 - Aprovados no limite das vagas**

| <b>Questão 13 - Que tipo de ensino médio você concluiu ou concluirá?</b> |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ensino Médio não Profissionalizante                                      | 228 |
| Ensino Médio Profissionalizante                                          | 102 |
| Supletivo                                                                | 15  |
| Outro Equivalente                                                        | 5   |
| Total                                                                    | 350 |

**Fonte: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013.**

Levando em consideração todas as ponderações feitas acerca de cada uma das categorias dos candidatos aprovados no Processo Seletivo UEMG/UAB/2014, no limite de vagas ofertadas e que entrariam nos cursos de Pedagogia e Administração Pública, o percentual de candidatos que concluíram o ensino médio na EJA poderia variar de 5% (equivalente a categoria supletivo) a 35, 9% (equivalente a soma das categorias Ensino Médio Profissionalizante, Supletivo, Outro Equivalente).

Os dados a que essa investigação teve acesso não apresentaram a possibilidade de averiguação dessa questão separadamente por curso, uma vez que o compilado do Processo Seletivo a que se teve acesso já trazia os dados dos dois cursos (Pedagogia e Administração Pública) conjuntamente.

Com base nas fichas de matrículas dos alunos do curso de Administração Pública, foi possível chegar ao número real dos egressos da EJA que se matricularam no curso. Do total dos alunos que se matricularam no curso no primeiro semestre de 2014, quatorze alunos - um representativo de 9,1% - são egressos da EJA ou dos exames supletivos.

Esses alunos estão distribuídos nos três polos/turmas do curso da seguinte forma: oito na turma/polo de Buritis, dois na turma/polo de Corinto, e, quatro na turma/polo de Ipanema.

Em cada polo a representatividade dos egressos da EJA configura-se de maneira bem diferenciada, como se pode observar na Tabela 9.

**Tabela 9 - Egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública por polos/turmas**

| <b>POLO</b> | <b>N.º DE EGRESSOS DA EJA</b> | <b>REPRESENTATIVIDADE NA TURMA/POLO</b> | <b>REPRESENTATIVIDADE NO CURSO</b> |
|-------------|-------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------|
| Buritis     | 8                             | 16%                                     | 5,1%                               |
| Corinto     | 2                             | 3.8%                                    | 1,3%                               |
| Ipanema     | 4                             | 7,8%                                    | 2,6%                               |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

Desse grupo de quatorze alunos egressos da EJA, matriculados no curso de Administração Pública, treze tiveram entrada na participação ampla das vagas ofertadas e apenas um aluno, do polo de Buritis, teve a sua entrada pela PROCAN, na categoria II.

Analisando o gênero e a idade desse grupo, seis são do gênero masculino e oito do feminino e estavam, por ocasião do ingresso ao curso, na faixa etária dos 25 aos 52 anos de idade. A faixa etária entre o público masculino vai dos 29 aos 50 anos de idade, já entre o feminino, dos 25 aos 52 anos de idade.

A presença da maioria feminina nesse grupo reflete a realidade brasileira apresentada pelos dados da ABED que mostra maior percentual do gênero feminino nos cursos na modalidade EAD no Brasil.

Para observar o estado civil desse grupo, dividiu-se em três categorias (casado, solteiro e outros). Dos quatorze alunos, seis são casados, seis solteiros e dois, outros (que inclui união estável, registrada ou não). A Tabela 10 mostra como é a relação estado civil/gênero entre os egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública.

**Tabela 10 - Estado civil dos egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública/ gênero**

| <b>ESTADO CIVIL</b> | <b>MASCULINO</b> | <b>FEMININO</b> |
|---------------------|------------------|-----------------|
| Casado              | 3                | 3               |
| Solteiro            | 3                | 3               |
| Outros              | 0                | 2               |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

Nota-se que há um equilíbrio percentual entre o estado civil por gênero, considerando que existem mais mulheres do que homens no grupo.

O grupo de egressos da EJA matriculados no curso de Administração Pública é bem eclético quanto aos municípios de origem, considerando o município de origem o de residência e não o de nascimento. Por ocasião da matrícula, esses alunos advinham de seis municípios distintos, nas seguintes proporções, sete de residiam em Buritis (MG), dois de Belo Horizonte (MG), um em Contagem (Contagem), dois em Ipanema a (MG), um em Mutum (MG) e um Vila Velha (ES).

Considerando que a EJA configura-se de programas distintos, observou-se os históricos escolares de educação básica de cada um dos alunos e, conforme descrito na Tabela 11, esse grupo concluiu o ensino médio em seis programas distintos de EJA.

**Tabela 11 - Programas de EJA frequentado pelos egressos da modalidade matriculados no curso de Administração Pública**

| <b>ALUNO</b> | <b>NOMENCLATURA DESCRITA NOS HISTÓRICOS ESCOLARES DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> | <b>ANO DE CONCLUSÃO</b> |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| A01B         | EJA                                                                                   | 2013                    |
| A02B         | ESCOLA PLURAL                                                                         | 2005                    |
| A03B         | EJA                                                                                   | 2013                    |
| A04B         | EJA                                                                                   | 2013                    |
| A05B         | EJA                                                                                   | 2011                    |
| A06B         | SUPLETIVO                                                                             | 1986                    |
| A07B         | EJA                                                                                   | 2000                    |
| A08B         | EJA                                                                                   | 2010                    |
| A09C         | TELECURSO 2000                                                                        | 2004                    |
| A10C         | TELECURSO 2000                                                                        | 2007                    |
| A11I         | EJA – EAD                                                                             | 2011                    |
| A12I         | EJA - EXAME DE SUPLENCIA                                                              | 2008                    |
| A13I         | EJA - EXAME DE SUPLENCIA                                                              | 2008                    |
| A14I         | EJA                                                                                   | 2007                    |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

Desses quatorze alunos que se matricularam no curso, nem todos continuam. Conforme dados da secretaria acadêmica, até o dia 31 de dezembro de 2015, cinco desses alunos já haviam desistido. Nos dados justificativos das desistências encontram-se motivos pessoais ou simplesmente o abandono por parte do aluno sem uma oficialização. Espera-se que, no contato direto com esses desistentes, consiga-se, nesta investigação, trazer à luz os motivos de desistência.

O próximo capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa empírica, obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista semiestruturadas). Esses dados ajudam a compreender as situações levantadas naquele capítulo, sobretudo, a questão da evasão dos egressos da EJA no curso bacharelado em Administração Pública uma vez que apenas com os dados secundários não foi possível descrever as causas.

#### **4 TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARES: dos porquês e para quês da ação às representações inebriadas de experiências**

O presente capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa empírica realizada conforme descrito no tópico da metodologia desta investigação e encontra-se articulado em três momentos.

Num primeiro momento, com base na perspectiva de descrição do fenômeno, apresenta-se uma síntese descritiva da realidade dos sujeitos da pesquisa, observando aspectos social, econômico e familiar em que esses sujeitos da pesquisa encontravam-se imersos quando do início das suas trajetórias escolares até o fenômeno da interrupção dos estudos. Esta parte traz informações que complementam o perfil desses sujeitos apresentados no capítulo anterior com base na exploração dos documentos, ora aqui apresentados, com base nos relatos individuais durante a entrevistas.

Num segundo momento, para definir as categorias de análise, partiu-se do referencial da motivação para ação, que sustenta a ideia da existência de fatores que motivam a ação dos sujeitos nos fenômenos da interrupção, tomada e continuidade dos estudos e da escolha da EAD. Assim, as categorias apresentadas se prestam a analisar os fatores motivacionais em cada um desses fenômenos separadamente.

Em um terceiro momento, com base na questão do referencial da representação social, aborda e analisa a representação que os sujeitos entrevistados apresentam sobre a EJA e a EAD. E, como um desdobramento da pesquisa, apresenta e analisa os fatores motivacionais da desistência de alguns egressos da EJA ao longo do curso Bacharelado em Administração Pública.

##### **4.1 Histórico social e o início da vida escolar**

Entender a realidade em que os sujeitos da pesquisa estavam imersos antes da interrupção dos seus estudos é de fundamental importância para compreender os fatores que levaram à interrupção da vida escolar. Para descrever o fenômeno, é preciso conhecer a realidade em que ela acontece/aconteceu, assim, este tópico visa resgatar um pouco da história desses sujeitos - trajetória escolar, vida familiar e social - até momento da interrupção dos estudos.

Para poder entender o contexto desses sujeitos, levou-se em conta dois critérios: o primeiro, a faixa etária desses sujeitos, que, conforme apresentado no capítulo anterior, variam de 25 anos a 52 anos – tomando por base o momento da entrada no curso Bacharelado

em Administração Pública -, isto é, 31 de janeiro de 2014. Levando em consideração esse fator, é certo que as trajetórias descritas pelos sujeitos situam-se em tempos diferenciados, tendo relatos da trajetória escolar e familiar que vão desde a década de 1970 a relatos que vão até a década de 2000.

O segundo critério foi a escolha das categorias de análise deste tópico. Optou-se por seguir duas linhas de abordagem. A primeira foi a seleção dos fatos que aparecem mais comumente nos relatos dos sujeitos investigados; e a segunda, aquelas informações que destoam completamente do comum, sendo uma peculiaridade de um ou outro sujeito que merece destaque nesta abordagem.

Nota-se que, neste tópico, não se propõe uma análise aprofundada dos aspectos destacados, compõe-se um tópico mais descritivo à luz das experiências/vivências relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Esses pontos servirão de suporte para compreender melhor a realidade de imersão dos sujeitos. Por outro lado, os aspectos aqui destacados versarão em entender posteriormente quem são os sujeitos que frequentam a EJA, quais as trajetórias e as situações emblemáticas vivenciadas.

Para melhor entender quem foram os sujeitos entrevistados nessa investigação e facilitar a compreensão das análises e discursos apresentados nesse capítulo, a Tabela 12 apresenta algumas descrições dos dez sujeitos entrevistados. Essa descrição é feita mantendo o anonimato dos sujeitos e tomando por base suas identificações nessa pesquisa.

**Tabela 12 - Dados do público entrevistado**

| ENTREVISTA DO | IDADE (entrevista) | SITUAÇÃO NO CURSO | SEX O | MUNICÍPIO/ RESIDÊNCIA | CONCLUSÃO DA ED. BÁSICA | ESTADO CIVIL  | FILHOS? |
|---------------|--------------------|-------------------|-------|-----------------------|-------------------------|---------------|---------|
| A01B          | 41                 | Desistente        | M     | Buritis               | 2013                    | Casado        | Sim     |
| A03B          | 28                 | Regular           | F     | Buritis               | 2013                    | União estável | Sim     |
| A04B          | 28                 | Regular           | F     | Buritis               | 2013                    | União estável | Sim     |
| A05B          | 29                 | Regular           | F     | Buritis               | 2011                    | Separada      | Sim     |
| A06B          | 52                 | Desistente        | M     | Buritis               | 1986                    | Solteiro      | Sim     |
| A07B          | 52                 | Regular           | F     | Buritis               | 2000                    | Casado        | Sim     |
| A09C          | 45                 | Regular           | M     | B. Horizonte          | 2004                    | Casado        | Sim     |
| A11I          | 42                 | Regular           | F     | Ipanema               | 2011                    | Casada        | Sim     |
| A13I          | 31                 | Regular           | M     | Mutum                 | 2008                    | Solteiro      | Não     |
| A14I          | 40                 | Regular           | M     | Ipanema               | 2007                    | Casado        | Sim     |

**Fonte: Elaborada pelo autor.**

Baseando nos critérios anteriormente descritos, foi possível destacar sete aspectos que circundavam a vida familiar, escolar e social desses sujeitos na época do início de suas trajetórias escolares.

O primeiro aspecto, comum a todos os entrevistados, é de que se tratava de sujeitos advindos de **famílias de baixa renda**, que não tinham, na maioria das vezes, o necessário para a subsistência. Passavam por necessidades que iam desde a falta de moradia própria, como descreve a entrevistada A07B, à escassez de recursos para ter uma alimentação digna, vestimentas, dentre outras necessidades.

Eu me lembro da minha vida desde muito nova, assim.. a gente tinha uma vida muito difícil com meus pais, uma vida pobre mesmo. Não tinha casa pra morar, meu pai não importou muito de cuidar da gente, minha mãe sofria muito [...] A gente ia para a escola e não levava um lanche. Levava as coisas em saquinhos de arroz. Até descalça eu já cheguei a ir para a escola, porque a gente não tinha condições mesmo, tínhamos uma vida bem carente mesmo. [...] quando eu fui para a escola pública, eles davam os cadernos para a gente e a gente ia muito até devido ao lanche escolar que eles davam e, como a gente quase não tinha alimentação em casa, a gente ia bastante [...] O meu pai alugava uma casa e não pagava e a gente tinha toda dificuldade de ficar saindo das casas que ele alugava [...] (Entrevistada A07B).

Além da baixa renda, percebe-se que parte desses sujeitos eram **moradores de zona rural** e, por morarem afastados das cidades, o acesso aos serviços de saúde, educação, dentre outros, era muito complicado. Dentre essas dificuldades, pelo fato de morar na zona rural, encontrava-se a **dificuldade de acesso à escola**, seja pela distância dos locais de onde moravam, seja pela **limitação da oferta de ensino pelas escolas locais**, que ofertavam só até determinadas séries, como pode se observar nos relatos de alguns dos entrevistados.

Bom, eu morava numa zona rural e naquela época não tinha essas coisas que se tem hoje, como ônibus, merenda, então a gente ia a pé. (Entrevistado A01B).

O meu pai sempre trabalhou na zona rural, então praticamente nós nascemos e crescemos na zona rural. Então eu e meus irmãos nos ingressamos na escola na zona rural e era muito difícil estudar, pois a escola era muito longe e às vezes o meu pai não tinha como levar a gente pra escola e a gente saía bem cedo de casa e ia a pé, às vezes pegávamos carona com o vizinho, que ia de carroça [...] (Entrevistada A04B).

Eu morava na roça na época e o normal era até a 4ª série e concluí a 4ª série e parei um tempo, porque não tinha, no local, da 5ª em diante. E depois foi colocado o patrimônio próximo [referindo-se à comunidade próxima] e assim eu dei entrada na 5ª série e fui até a 8ª e parei de novo na 8ª. (Entrevistado A14I).

Dentre os que não residiam no meio rural, havia também outro aspecto, a **itinerância da residência**. Devido à realidade da família, viam-se obrigados a levar uma vida itinerante. Ora para acompanhar os pais, ora para eles próprios conseguirem uma forma de trabalhar e se manterem. Essas mudanças de um local para outro tornaram-se marcante para alguns desses sujeitos a ponto de terem efeitos também na trajetória escolar.

Eu fui de Buritis para Unaí. Eu tava com 5 anos mais ou menos [...]. Fiquei adolescente, aí o meu pai nos trouxe pra cá, para Buritis, em 77. Eu tava cursando a

6ª série do 1º grau [...] aí eu estudei aqui até a 7ª série e voltei pra Unai, porque estava difícil demais aqui. Aí eu fui morar com uma família em Unai, pra estudar e pra trabalhar de empregada lá e aí fiquei um ano. Foi muito difícil também, porque a gente era muito mal tratada, aí eu fiz a 8ª série lá. Concluí e tive que voltar pra cá, isso foi em 80. Nessa família que eu fui morar, eles me conseguiram uma bolsa pra eu estudar no Carmo Paranaíba, uma escola particular muito boa, e eu encontrei muita dificuldade, mas consegui passar, porque os meus conhecimentos eram muito poucos, né? (Entrevistada A07B).

Morava aqui em Buritis, né? Estudei até a 3ª série aqui, aí mudamos pra Formosa, aí depois mudamos para cá de volta. Nessa mudança da vinda de Formosa, eu perdi meio ano. Às vezes você conseguia recuperar, às vezes não. Éramos 11 filhos e ficava aquela ida e volta. Aí paramos um tempo lá [referindo à cidade de Formosa]. Nessas idas e voltas, foram, acho que 3 anos, até que chegou um ponto que paramos, lá onde me formei no ensino fundamental. Aí tava começando, ia para o 1º ano, aí a minha mãe adoeceu, ficou internada, aí parei, quando ia entrar no 1º ano parei, aí vim pra cá [referindo-se à cidade de Buritis] ficar um tempo aqui até a etapa dela fazer o tratamento em Brasília [...] (Entrevistada A05B).

A formação dos próprios pais era também um fator marcante na vida desses sujeitos. Conforme alguns dos relatos, a maioria dos **pais eram analfabetos ou semianalfabetos**. Essa falta de instrução afetava diretamente a vida escolar dos filhos, que não conseguiam ter um apoio necessário para seus estudos. Quando, de alguma forma, havia empenho dos pais que, mesmo analfabetos, vislumbravam a educação escolar como algo promissor aos filhos, como declarou a aluna A04B ao afirmar que, mesmo seus pais não tendo instrução, para eles é um orgulho vê-la formada no segundo grau e buscando uma formação superior. A condição do analfabetismo pesava, pois, como no caso da aluna A07B, faltava o apoio em casa para auxiliar nas atividades escolares.

Quando eu olho pra trás, eu não aprendi muita coisa na escola, tem muita coisa que eu não sei, e eu nunca tive ninguém pra me ajudar... a minha mãe nunca teve escola, nunca estudou e os meus irmãos mais velhos tinham que tomar conta da vida deles, todos tinham que trabalhar pra estar ajudando e aí ninguém nunca me disse: ler é importante.. aprenda a ler... estude... Até mesmo a tabuada, eu só fui aprender bem tarde, quando comecei a fazer meu segundo grau [...] (Entrevistada A07B).

Por fim, outros aspectos marcantes nas trajetórias desses sujeitos até a interrupção dos estudos são **os conflitos familiares**. Parte desses sujeitos vivia em meio a situações de conflitos, como separação/divórcio dos pais e convivência com a violência doméstica. Essas convivências com esses conflitos marcaram as trajetórias de vida e, de certo modo, influenciaram nas construções e trajetórias escolares.

A minha relação com a família, apesar do meu pai ter se divorciado da minha mãe quando eu tinha sete anos de idade, sempre foi boa, eu convivi com ambos. (Entrevistado A13I).

Desde nova eu lembro que o meu pai era muito ruim pra minha mãe. Eu me lembro do meu pai batendo na minha mãe e essa cena nunca mais sumiu da minha mente e, por isso, eu conheço tudo da minha vida de lá pra cá [...] Meu pai vivia mais no mundo com outras mulheres e minha mãe, que ficava com nós 8, porque nós éramos 8 irmãos, e assim, então, a gente tinha uma vida bem difícil mesmo, de necessidade, mas a gente ia pra escola. (Entrevistada A07B).

Além desses conflitos apresentados como pertencentes a terceiros, mas que tiveram influência sobre as trajetórias dos investigados, há conflitos decorrentes da convivência deles com os familiares. Esses conflitos acontecem nas relações de alguns dos entrevistados com os pais, devido aos comportamentos rebeldes naturais da adolescência e também por um caso de gravidez na adolescência.

Alguns pontos desse perfil apresentado encontra intercessão no perfil de alunos da EJA apresentado por Melo (2012) no estudo *Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói*. No referido estudo, marca os indivíduos da EJA: a oscilação de idades, a procedência de famílias de baixa renda; a origem urbana - com inúmeros problemas de atraso escolar, ou rural com entrada no trabalho informal; o início precoce no mercado de trabalho devido as situações financeiras da família; a constituição familiar precoce, dentre outros.

Alguns desses pontos levantados neste tópico, que caracterizam um pouco da trajetória de vida dos investigados, apareceram posteriormente neste capítulo tratados com mais detalhes e relacionados com os fatores motivacionais investigados neste trabalho.

#### **4.2 A interrupção da vida escolar: escolha ou condição?**

No Brasil, a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais de idade era de 8,3% em 2014 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015); um número muito elevado, considerando que nessa faixa se encontra a maioria da população do país. Em 2012, a taxa de analfabetismo funcional<sup>22</sup> nessa faixa etária era de 18,3 %. O número de jovens e adultos hoje, no Brasil, que não concluiu a educação básica, apesar de ter, ao longo dos últimos tempos, diminuído, ainda é muito significativo.

Esse grande número de jovens e adultos que se encontra na condição de não concluinte da educação básica é composto por duas categorias: jovens e adultos que nunca frequentaram a escola; e jovens e adultos que iniciaram um processo de escolarização e, por situações

---

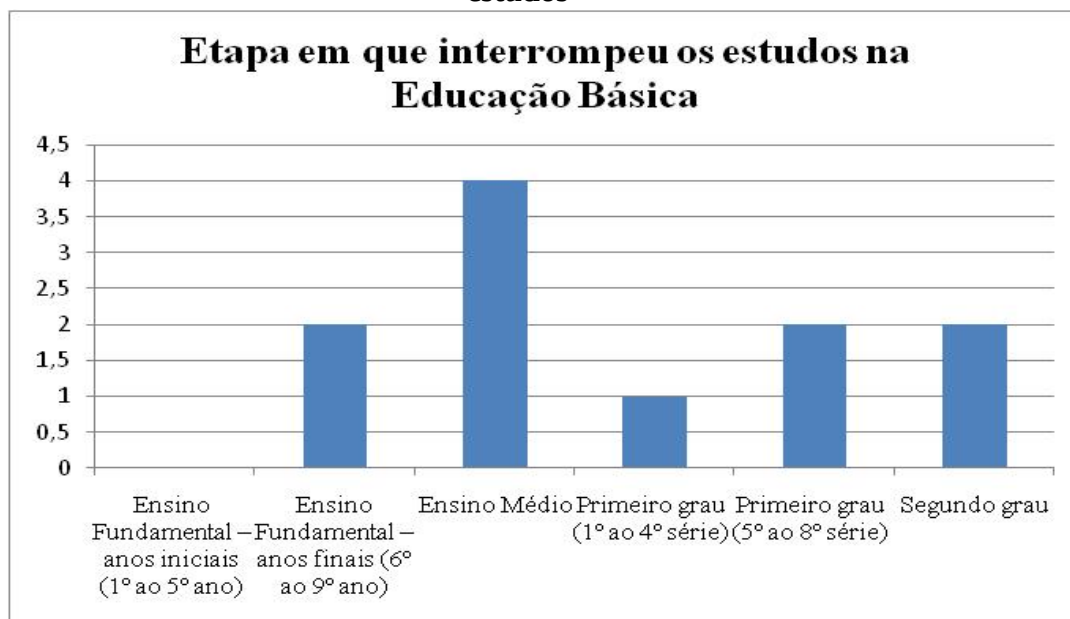
<sup>22</sup> Para calcular a taxa de analfabetismo funcional, o IBGE utiliza o seguinte critério: pessoas com 15 anos ou mais de idade e com menos de 4 anos de estudos, ou seja, são pessoas que nem sequer concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

diversas, abandonam as trajetórias escolares. Os sujeitos desta investigação não se encontram nessas taxas, mas já engrossaram esse coeficiente quando tiveram suas trajetórias interrompidas na educação básica.

Pode-se afirmar que tiveram suas trajetórias interrompidas com base nas respostas dadas à questão de número 1 do questionário aplicado, que interrogava os sujeitos se haviam interrompido os estudos na educação básica. Com base na resposta dessa questão, confirmada nos relatos nas entrevistas, pode-se afirmar que todos os sujeitos que responderam ao questionário tiveram interrupção nos estudos. Essa resposta descarta, porém, a possibilidade de início de trajetórias escolares tardiamente.

Pensando em entender em que etapa se deu a interrupção dos estudos pelos sujeitos investigados, a questão de número 2 interrogava quando esta interrupção se deu. (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Etapas da Educação básica em que os sujeitos pesquisados interromperam os estudos**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Para contemplar a todos os entrevistados, independentemente da faixa etária ou do período de interrupção, levou-se em conta as várias nomenclaturas dadas às etapas de ensino da educação básica nas últimas décadas para que os respondentes se encontrassem na questão.

Do público entrevistado, 9,09% interromperam os estudos no primeiro grau (1ª a 4ª série); 18,18% interromperam no primeiro grau (5ª a 8ª série); 18,18% interromperam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); 18,18% interromperam no segundo grau; e, 36,36% interromperam no ensino médio.

Sabe-se que os investigados tiveram suas interrupções escolares em períodos distintos, o que dificulta fazer uma análise comparativa dos dados aqui apresentados com os dados de algum período específico, visto que não haveria rigor científico para balizar tal comparação. Entretanto, se se tomar como referência a organização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no que se refere ao abandono escolar que considera as etapas do ensino fundamental e ensino médio, pode-se afirmar que 45,45% do público desta pesquisa abandonou a escola no ensino fundamental e 54,55% abandonou no ensino médio.

Conforme se pode observar nos dados apresentados na Tabela 12, os números obtidos do público entrevistado conformam-se com a tendência de abandono escolar no Brasil, em que predomina a maior taxa de abandono no Ensino Médio.

**Tabela 13 - Abandono Escolar no Brasil (1996-2015)**

| <b>ANO</b>         | <b>1996</b> | <b>2000</b> | <b>2010</b> | <b>2015</b> |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ensino Fundamental | 12,9        | 12,0        | 3,1         | 1,96        |
| Ensino Médio       | 15,7        | 18,1        | 10,3        | 6,8         |

**Fonte: Censos Escolares (Inep)**

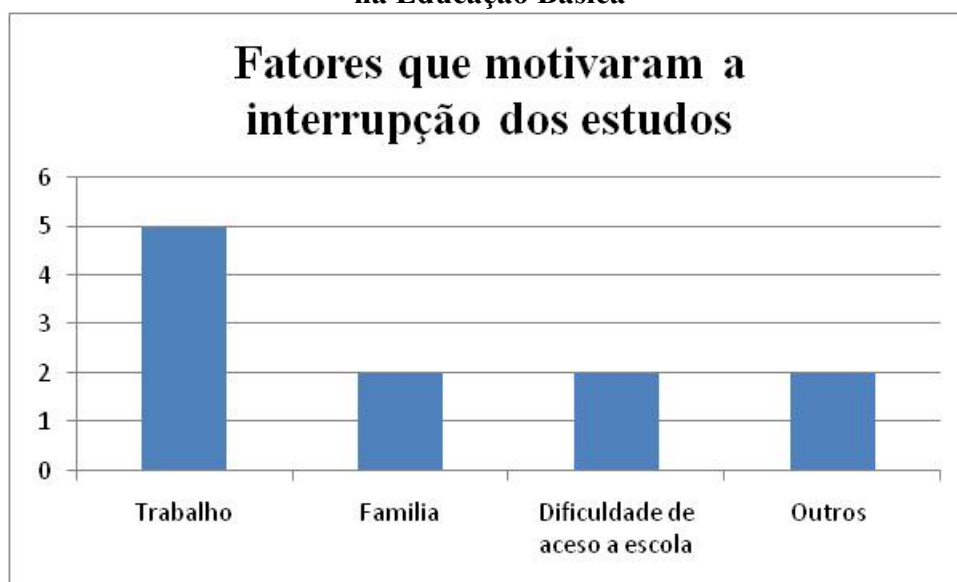
Os números apresentados demonstram uma realidade geral, mas, muito mais do que conhecer os números, é aprofundar nas realidades individualizadas dos sujeitos desta investigação e entender que fatores influenciaram o abandono escolar, ou seja, entender o porquê da interrupção da trajetória escolar, entendendo que todos os que são investigados nesta pesquisa retomaram, em algum momento, as trajetórias escolares abandonadas na educação básica.

Em busca de aprofundar mais nas realidades da interrupção da trajetória escolar, perguntou-se, no instrumento de pesquisa (questionário), na questão de número 3, quais fatores os motivaram a interromper os estudos. Nessa questão, previa-se a possibilidade de quatro alternativas de resposta (trabalho, família, dificuldade de acesso à escola e outros) para os fatores que motivaram a interrupção dos estudos, o que resultou no Gráfico 7.

Com base nessas respostas, condensadas no gráfico, e considerando que, dentre os entrevistados, a maior parcela abandonou/interrompeu os estudos no ensino médio, pode-se confrontar os resultados aqui obtidos com uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação

Getúlio Vargas (FGV), que investigou os motivos da evasão/abandono escolar no ensino médio.

**Gráfico 7- Fatores que motivaram os sujeitos da pesquisa a interromperem seus estudos na Educação Básica**



Fonte: Elaborado pelo autor

A pesquisa da FGV apontou também quatro grupos de motivos para evasão/abandono escolar com os seguintes coeficientes entre os entrevistados: “i) dificuldade de acesso à escola (10,9%); ii) necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%); iii) falta intrínseca de interesse (40,3%); iv) outros motivos (21,7%) (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009, p.5).

Observa-se que duas categorias de fatores que motivaram a interrupção dos estudos nessa pesquisa comungam-se com os motivos da evasão/abandono escolar dos alunos do ensino médio estudados pela FGV, entretanto apresentam-se números distintos em relação aqueles apresentados pela FGV. Sobre a relação percentual entre essa pesquisa e a da FGV será tratado nos tópicos que detalham os fatores que motivaram a interrupção dos estudos.

Dialogando com o referencial teórico da motivação para a ação, as quatro alternativas de respostas apresentadas (Gráfico 7) para averiguação dos fatores motivacionais da interrupção dos estudos, poderiam ser, no intuito em que foram feitos o questionário e as entrevistas, tanto os *motivos por que* da interrupção como os *motivos para*. Na exploração desses fatores – que se tornaram categorias de análise para a interrupção dos estudos – serão classificados como *motivos por que* e/ou *motivos para* da ação de interrupção dos estudos por parte do público entrevistado.

#### **4.2.1 O trabalho como fator motivacional à interrupção dos estudos**

Com base na resposta da questão de número três do questionário, 45,45% dos respondentes apontaram o trabalho como o fator motivacional para a interrupção dos estudos na educação básica. Considerando o número de respostas dadas a esse fator, o trabalho aparece como fator motivacional de maior peso para a interrupção dos estudos.

Na pesquisa realizada pela FGV, mencionada anteriormente, o trabalho ocupou a segunda posição dos motivos para a evasão/abandono escolar. Nesta investigação, ocupou a primeira posição. Essa diferença pode se justificar por ter sido a pesquisa da FGV realizada amplamente, com vários públicos, ao passo que esta investigação se restringiu a um público específico, oriundo, na maioria, de pequenas cidades interioranas de Minas Gerais, cujos sujeitos, desde muito cedo, têm que ingressar no mercado de trabalho para se autossustentar ou contribuir com a renda familiar.

O depoimento da entrevista A03B mostra que ingressar no mercado de trabalho ainda jovem, momento em que deveria se dedicar aos estudos, não necessariamente é uma opção, mas uma condição da realidade em que se vive.

Eu não tinha nenhum outro motivo para poder sair da escola, meu principal motivo foi o trabalho, já que eu estava numa idade de precisar das coisas e eu tive que ir trabalhar e interromper os estudos, porque não tinha como eu trabalhar de manhã ou de tarde e estudar ao mesmo tempo. Aí eu fui estudar à noite e logo apareceram os problemas como o risco de ter de sair à noite e não ter ninguém para poder me acompanhar, então acabei parando. (Entrevistada A03B).

Já o entrevistado A09C afirma que a possibilidade de melhoria no emprego, ganhar um pouco mais, conseguir uma posição melhor, requereu dele a escolha entre continuar estudando ou mudar de cidade e abandonar a escola.

Tive que sair do CEFET porque a vaga (vaga de trabalho na Companhia Ferroviária) era em outro local. Eles tinham me oferecido uma vaga como supervisor aqui em BH, mas deu muito problema, eu tinha 18 anos e os caras tinham 18, 20, 30 de serviço. Aí eu fiz um movimento errado nessa época, acho que eu deveria ter ficado, mas como o pessoal começou a fazer caso (risos) e eu não tinha questão emocional – acho - para lidar com isso. (Entrevistado A09C).

A jornada de trabalho num período muito cedo da vida, na adolescência, torna-se demasiadamente pesado para que se conjugue trabalho e estudo. Os tipos de trabalho encontrados nas pequenas cidades, muitas vezes trabalhos domésticos para as mulheres, dificultam conciliar trabalho e escola em um mesmo período, como afirma a entrevistada A11I. E, nessa quebra de braço entre trabalho e escola, o cansaço do trabalho deixa o sonho de estudar para trás ou para outro momento oportuno.

Eu tinha uns 16 anos e coloquei na minha cabeça que eu queria casar, e aí eu fui trabalhar... chegava muito tarde nesse tempo que eu fui estudar à noite. Eu chegava muito tarde, às vezes eu chegava tão cansada, que eu tomava banho pra ir, mas não conseguia ir, porque eu estava muito cansada. Eu fui até quase o final do ano - setembro mais ou menos - e aí eu falei: assim não dá, e parei. No ano seguinte eu tentei voltar e fui uns 2 meses só e parei de novo. No 3º ano eu fui de novo, e fui até julho mais ou menos, e não voltei mais, aí eu parei definitivamente. (Entrevistada A11I).

Para Soares (2007), “são muitas as razões que levam os alunos a abandonar o sistema educacional antes de completar sua educação básica: Alguns porque precisam trabalhar ou ajudar a família [...]” (SOARES, 2007 p. 24), outros veem a escola apenas como uma forma de conseguir uma qualificação para entrar no mercado de trabalho e, quando se encontram dentro do mercado de trabalho, a escola, o estudar perde o valor e fica em segundo plano. Essa era a realidade do entrevistado A13I.

Na 7ª série, por matar muitas aulas e começar a trabalhar, eu mesmo convenci minha mãe de que ‘não adianta eu não quero mais estudar’ [...], eu via a escola simplesmente para conseguir um diploma e poder ir trabalhar e, no meu ponto de vista, eu precisava estudar e conseguir diploma para arrumar um serviço [...] eu disse para minha mãe: ‘mãe, eu não preciso estudar para poder trabalhar, não, pois serviço tem demais por aí e, portando, eu já estou trabalhando, pra que eu vou estudar?’ (Entrevistado A13I).

O trabalho aparece, nos casos relatados pelos sujeitos da pesquisa, como *motivos por que* da interrupção dos estudos, como *motivos para* da interrupção e também como *motivos por que e para* numa mesma situação.

Como *motivo para*, o trabalho tem uma acentuação maior nos casos relatados. Na medida em que o investigado já estava imerso no mercado de trabalho, e o peso da dupla rotina (escola e trabalho) fez com que houvesse o abandono da vida escolar em detrimento ao trabalho, esse abandono coloca o trabalho como *motivo para* da interrupção dos estudos. Ou seja, o sujeito precisava trabalhar e estudar, no entanto não se pode ter uma conciliação do trabalho com o estudo por vários complicadores/dificuldades. Assim, ele parou de estudar para poder trabalhar.

O trabalho como *motivo por que* da interrupção aparece no relato do aluno A13I. Segundo ele, estudava para ter um trabalho, e uma vez que já tinha um trabalho não justificava continuar estudando. Assim ele justifica, “parei de estudar porque já tinha um trabalho” (A13I), e não justifica estar num esforço duplo, uma vez que já tinha o que queria.

O trabalho também se sublinha como *motivo por que* e *motivo para* em uma mesma situação, como é no caso da aluna A11I, quando afirma “coloquei na minha cabeça que eu

queria casar, e aí eu fui trabalhar”, o trabalho passa a ter essa dupla conotação. O trabalho, nesse caso, conota-se como *motivo por que* quando se considera que a projeção futura da investigada, ou seja, o *motivo para*, não era necessariamente o trabalho, mas a constituição da família e o trabalho era apenas um meio de conseguir condições para a concretização da sua projeção.

Por outro lado, o trabalho se conota como *motivo para*, na medida em que, nessa relação, ele é entendido como uma ação projetada, isto é, a aluna A11I parou de estudar para trabalhar - para fazer enxoval – para casar. Ainda que o trabalho não seja a projeção final, ele tem um papel projetado como uma ação futura na relação estabelecida.

Nota-se que mesmo o trabalho se constituindo como fator para a interrupção dos estudos, alguns desses sujeitos tentaram, por vezes, conciliar o trabalho com o estudo, como se vê claramente nos depoimentos da entrevistada A03B, quando diz “fui estudar à noite e logo apareceram os problemas, como o risco de ter de sair à noite e não ter ninguém para poder me acompanhar, então acabei parando” (ENTREVISTADA A03B); e da entrevistada A11I quando diz “eu fui estudar à noite [...] eu não conseguia ir porque eu estava muito cansada [...], aí eu falei ‘assim não dá’ e parei. No ano seguinte eu tentei voltar e fui uns 2 meses só e parei de novo. No 3º ano eu fui de novo e fui até julho mais ou menos e não voltei mais, aí eu parei definitivamente” (ENTREVISTADA A11I).

Para essas, além dos dificultadores ocasionados pelo trabalho ou pela dupla jornada trabalho e estudos, o fato de estudar no turno noturno também desponta como um dificultador que favoreceu a interrupção dos estudos.

Para Leão citado por Soares (2007), “a decisão entre estudar ou não, investir na formação ou no trabalho, prolongar a trajetória escolar ou parar em determinado ponto dependerá de uma combinação de fatores objetivos e subjetivos que conformarão o peso que a educação tem na vida de cada um de sua família” (SOARES, 2007, p. 25).

Até certo ponto essa afirmativa se justifica, visto que, quando se coloca o trabalho como fator motivacional para a interrupção dos estudos, aparece também na discussão o valor que tem o estudo na vida desses sujeitos no momento da interrupção. Por outro lado, também deve se considerar que, para alguns, a escolha entre trabalhar e estudar não foi uma opção justa, com pesos justos, igualitários. Para esses, escolher entre trabalhar e estudar tem o peso da sobrevivência, uma vez que trabalhar é uma exigência da vida, da situação financeira, social e familiar e que nem sempre é possível conciliar trabalho com escola.

Quando se observa o peso da escola/estudo e do trabalho para os sujeitos desta pesquisa, é notório que o trabalho tem uma representação muito maior do que a escolarização.

Essa relação é inteligível, levando em consideração as realidades social e econômica em que se encontravam imersos. Analisando a realidade e necessidades pessoais e familiares, o trabalho era, naquele momento, o que fazia mais sentido.

#### ***4.2.2 A família como fator motivacional à interrupção dos estudos***

Com base nas respostas dadas à questão de número três do questionário, para 18,18% dos entrevistados a família aparece como fator que influenciou na interrupção dos estudos. É importante salientar que o fator família aqui foi entendido e interpretado não como pai e mãe, mas, pelas respostas dos questionários e relatos obtidos nas entrevistas, o entendimento aqui foi a constituição familiar por parte dos sujeitos da pesquisa.

Soares (2007) chama a atenção para o fato de que “[...] muitos alunos da EJA, não tiveram problemas na escola nos primeiros anos [...] Muitos deles reprovaram quando chegaram na adolescência, pois a escola já não era tão interessante [...] e o pátio, a rua, os amigos, os namorados começaram a ocupar o lugar que a escola antes tinham no cotidiano deles.” (SOARES, 2007, p. 26).

Considerando os relatos obtidos nas entrevistas, pode-se dizer que o fator família como impulsionador da interrupção dos estudos encaixa perfeitamente na questão apresentada por Soares (2007), ao observar-se os depoimentos de três entrevistadas: o lugar que o namoro, o casamento, a família ocupam em relação à escola é muito claro.

[...] eu voltei para cá [Buritis] de vez. Foi nessa que parei de estudar, casei e, nessa de casar, já tive filho e aí não continuei mais [...] (Entrevistada A05B).

[...] comecei a namorar e aí fiquei grávida. Casei e fui constituir minha família e não estudei, porque eu casei [...] (Entrevistada A07B).

[...] Eu tinha uns 16 anos e coloquei na minha cabeça que eu queria casar [...] (Entrevistada A11I).

Vale destacar que, ao considerar o fator família como motivador da interrupção dos estudos, não se vislumbra, nesses casos específicos, o desinteresse pela escola. Há nos casos apresentados uma questão de representação da família e da escola e que, naquele momento, a constituição familiar pesa mais do que a escola.

Observa-se que, dentre os entrevistados, somente entre as mulheres o fator família apareceu como determinante para a interrupção dos estudos. Para os entrevistados do sexo masculino o fator família até surgiu como sendo um fator que não possibilitou, em determinado momento, o retorno à trajetória escolar, mas em nenhum momento ele apareceu como elemento motivador da interrupção dos estudos.

O fator motivacional família apresenta, nos relatos obtidos nas entrevistas, como *motivo para* a interrupção dos estudos. A constituição familiar aparece como uma perspectiva, uma projeção que tem nesse momento um peso maior que a escolarização, ou seja, os depoimentos que demarcaram a família como fator motivacional à interrupção dos estudos indicam que ela se deu pelo desejo e os preparativos para constituir família.

#### **4.2.3 A dificuldade de acesso à escola como fator motivacional à interrupção dos estudos**

Já na década de 1980, Carvalho (1983) e Costa (1982) citados por Castelar, Monteiro e Lavor (2012) atribuíam, dentre outros fatores contribuintes para o abandono escolar, as dificuldades referentes “à localização da escola no meio rural, citando dificuldades de transporte e financiamento de lugares mais distantes, e a necessidade de adaptação a condições especiais da região” (CASTELAR; MONTEIRO; LAVOR, p. 5).

Conforme representado no Gráfico 7, 18,18% do público entrevistado interrompeu os estudos por causa das dificuldades de acesso à escola. As dificuldades de acesso à escola, apontadas pelos sujeitos entrevistados, mostram a realidade do meio rural no interior de Minas Gerais. Essa realidade não ficou apenas no passado desses entrevistados. Recentemente, algumas reportagens apresentadas pelos canais televisivos<sup>23</sup> tratando da questão da educação no interior no país mostraram que a dificuldade de acesso à escola ainda é um problema atual no Brasil.

As dificuldades de acesso à escola relatadas pelos entrevistados apontam duas realidades distintas. Uma delas é a dificuldade de acessibilidade à escola pela falta de transporte escolar, pela localização das escolas que não favorece a toda a população, como se pode observar nas falas dos entrevistados A01B e A04B.

Bom, eu morava numa zona rural e, naquela época, não tinha essas coisas que se tem hoje, como ônibus, merenda, então a gente ia a pé. (Entrevistado A01B).

Nascemos e crescemos na zona rural, então eu e meus irmãos nos ingressamos na escola na zona rural e era muito difícil estudar, pois a escola era muito longe e, às vezes, o meu pai não tinha como levar a gente pra escola e a gente saía bem cedo de casa e ia a pé, às vezes pegávamos carona com o vizinho, que ia de carroça. (Entrevistada A04B).

<sup>23</sup> Reportagens e artigos jornalísticos como: *As dificuldades que excluem crianças e jovens da escola*, da Jornalista Maggi Krause, publicada no Estadão em 28 de julho de 2016; *Brasil ainda tem 1 milhão de sem escola*, dos jornalistas Carla Rocha e Antonio Gois, publicada em O GLOBO em 30 de julho de 2012; e *Pais protestam por falta de acesso à escola em Chapada dos Guimarães*, transmitida pela rede Globo em 09 de abril de 2014, são exemplos de como essa realidade continua nos tempos atuais.

Cabe ressaltar que a entrevistada A04B não interrompeu seus estudos pela dificuldade de acesso à escola, ela mudou para a cidade para continuar. Seu depoimento neste tópico traz traços que confirmam a realidade dessa dificuldade de acesso presente no interior, na zona rural.

A outra dificuldade está no acesso mesmo à escola. Em muitas comunidades rurais até existe a escola, mas a oferta de ensino nessas escolas é limitada, não tendo na localidade ou numa localidade próxima como dar continuidade aos estudos. A fala “Eu morava na roça na época e o normal era até a 4ª série” (Entrevistado A14I), aponta à normalidade que era não ter acesso à escola a partir da 4ª série do ensino fundamental. A realidade da comunidade em que vivia o Entrevistado A14I era essa. Quem podia mudar para a cidade continuava os estudos, quem não podia, fazia como ele.

Concluí a 4ª série e parei um tempo, porque não tinha, no local, da 5ª em diante. Depois foi colocado o patrimônio próximo [referindo-se à comunidade rural próxima] e assim eu dei entrada na 5ª série e fui até a 8ª e parei de novo, porque não tinha mais como continuar. (Entrevistado A14I).

Como relata o Entrevistado A14I, havia escola que atendia apenas o primário - as séries iniciais - e nem nas redondezas havia possibilidades de estudar além da 4ª série do ensino fundamental. A possibilidade de estudar foi chegando aos poucos com a oferta apenas das séries finais do ensino fundamental nas proximidades, mas, ainda assim, era limitada e não dava condições de conseguir fazer um segundo grau (Ensino Médio).

Na pesquisa realizada pela FGV, a dificuldade de acesso à escola é responsável por 10,9% da evasão/abandono. A pesquisa analisa a dificuldade de acesso à escola sob quatro aspectos - falta de escola especial ou inclusiva, dificuldade de acessibilidade à escola, falta de vagas e falta de cursos mais avançados. Em dois desses aspectos (dificuldade de acessibilidade à escola e falta de cursos mais avançados) a pesquisa incide com os apontamentos desta investigação como fatores que influenciam no abandono escolar.

Essa realidade apresentada é um convite à reflexão sobre a triste realidade de milhões de brasileiros que hoje não tem acesso à escola por causa da ineficiência do Estado em cumprir o seu papel de promover a educação. Essa ineficiência priva o cidadão de um dos seus direitos fundamentais, a educação, a pensar a educação escolar como um direito do cidadão e como dever do Estado, como rege a Constituição Federal de 1988.

Com base no referencial da motivação para ação, apresentado nesta investigação, a falta de acesso à escola constitui aqui como um *motivo por que* da interrupção dos estudos dos investigados. A interrupção dos estudos para essa parcela não era uma projeção sobre a qual

tomavam uma decisão de continuidade ou não dos estudos. Para eles, a interrupção era uma imposição do próprio sistema educacional, frágil, pobre (carente de investimentos) e impossibilitado de atender ao contingente que ansiava por um grau mais elevado de escolarização.

#### ***4.2.4 Outros fatores motivacionais à interrupção dos estudos***

Além dos três fatores, anteriormente descritos, que motivaram a interrupção dos estudos, 18, 18% dos respondentes do questionário apontaram ainda outros. Esses outros fatores foram: gravidez na adolescência e a falta de interesse pela escola.

Rocha (2009) afirma que “a gestação precoce pode levar ao abandono escolar pelas adolescentes, por vários motivos, como: sintomas típicos da gravidez, vergonha, preconceito, pressão familiar, escolar, principalmente por parte dos amigos, dentre outros”. (ROCHA, 2009, p.1).

Para a entrevistada A04B, que relatou a gravidez na adolescência como fator que motivou a interrupção dos estudos, a pressão familiar em decorrência das vivências da adolescência e da gravidez foram agravantes na sua tomada de decisão.

[...] Fui para a Escola Estadual Argemiro Antônio do Padre, que é aqui na cidade também. E lá eu estudei a 5ª e a 6ª, e depois deste período eu acabei indo embora, pois a minha relação com a minha família ficou meio conturbada pelo fato mesmo de estar na adolescência. Tudo revolta, querer namorar, e aí acabou que eu engravidei, engravidei com 15 anos de idade e aí parei meus estudos quando ia pra 7ª série. Tive a criança e, depois de um tempo, eu fui morar em Brasília e lá fiquei um período de 3 anos lá sem estudar. (Entrevistada A04B).

A falta de apoio da família no período da gravidez foi crucial para a interrupção dos estudos. A saída da cidade onde residia para residir em outra cidade em busca de condições de sobrevivência foram os caminhos seguidos por essa jovem.

Se se analisar a trajetória da jovem, que nesta investigação apontou a gravidez como motivo da interrupção dos seus estudos, trata-se de uma jovem advinda de família pobre, que frequentou por um tempo a escola no meio rural, enfrentando dificuldades para ter acesso às séries iniciais do ensino fundamental e que se viu obrigada a mudar para a cidade com sua família para continuar os estudos. Desde muito cedo, teve que aprender a “se virar” para ajudar no sustento da família e, ao se deparar com uma gravidez não planejada, tão cedo esse “se virar” tomou grandes proporções, vendo-se sozinha, desamparada e sem condições de se manter na escola.

É importante destacar as duas situações em que a gravidez na adolescência aparece aqui neste trabalho. Na primeira delas, quando, no item 4.2.2, se trata de um planejamento em que a constituição da família estava como um anseio daquelas entrevistadas. No caso da entrevistada A04B, a gravidez é algo não planejado. Não estava no seu planejamento, em 2006/2007, uma gravidez.

Na perspectiva de pensar esses dois vieses do fenômeno da gravidez na adolescência, Dias e Teixeira (2010) chama afirmam que

a análise do fenômeno da gravidez na adolescência não pode se resumir aos impactos negativos quanto às perspectivas de vida. As pesquisas mostram que, muitas vezes, a gravidez pode ser desejada pelas jovens, pois é tida como uma via de acesso a um novo estatuto de identidade e de reconhecimento através do papel materno. A maternidade, nesses casos, pode ser vista como uma ocupação, um papel que dá um sentido à vida da jovem. Na falta de outros projetos de vida, ou frente à dificuldade em vislumbrar a possibilidade de efetivar planos alternativos, a gravidez pode ser percebida pela adolescente como uma forma de reconhecer a si mesma, de marcar seu próprio espaço na família e de ser reconhecida nos seus ambientes de convívio. (DIAS; TEIXEIRA, 2010, p. 129).

Para a entrevistada A04B, que aponta a gravidez como fator motivacional à interrupção dos estudos, a gravidez na adolescência constitui o *motivo por que* da interrupção escolar. Como não era uma gravidez desejada, planejada, não houve uma interrupção da vida escolar com vistas à gravidez, houve uma interrupção por causa da gravidez. No caso aqui em destaque, ocorrida a gravidez, a interrupção dos estudos se torna uma consequência intensificada pelos acontecimentos que se seguiram, como a falta de apoio familiar e a responsabilidade de se ter um filho. Assim, a gravidez justifica a interrupção.

Segundo a FGV (2009), a falta de interesse pela escola ocupa o primeiro lugar entre os motivos da evasão/abandono escolar, sendo apontada por 40,3% do público pesquisado pela instituição. A falta de interesse é apontada, explicitamente, nesta investigação, apenas por um dos sujeitos investigados como o fator que, atrelado ao trabalho, foi responsável pela interrupção dos seus estudos e aparece classificada como outros fatores que motivaram a interrupção dos estudos (Gráfico 7).

O entrevistado descreve a sua interrupção dizendo: “passei a matar aulas, às vezes até ia resolvido a estudar, mas, quando chegava no portão da escola, alguns colegas me chamavam pra matar aula e, na hora, eu ia e falava que não queria estudar mais, e minha mãe lutou para mim continuar nos estudos.” (Entrevistado A13I).

Essa falta de interesse descrita pelo entrevistado está ligada também ao seu modo de pensar a escolarização naquele momento da sua vida. A educação não tinha tanto sentido já que ele apenas a via como forma de conseguir um emprego e, como já estava empregado, não

mais necessitava dela. Assim a escola já não mais tinha uma atratividade de atendimento aos objetivos do aluno.

### **4.3 O tempo fora da Escola e a retomada da trajetória escolar**

As construções e aprendizagens não se dão somente nem necessariamente no ambiente escolar. As experiências adquiridas e vivenciadas fora da escola, concomitantes ou não com a escola, marcam a vida dos estudantes.

Quando se busca entender o complexo que é a trajetória escolar do público da EJA, é importante entender o período que passaram fora da escola. O período que passam longe do convívio escolar é definidor para se entender o porquê da retomada da trajetória escolar. São os acontecimentos desse período que impulsionam esses sujeitos à retomada de suas trajetórias.

Fora do ambiente escolar, após a interrupção, os sujeitos entrevistados construíram outras trajetórias significativas que tiveram maior destaque ou maior importância do que a escolarização em algum momento de suas vidas.

Nas narrativas do que fizeram no intervalo em que interromperam os estudos, o trabalho e a constituição da família foram fatores presentes em todos os depoimentos. Para a maioria, a família (esposo/esposa, filhos) era o foco que, aliado ao trabalho, tomava todo o seu tempo como prioridade.

Neste período só trabalhei mesmo. Voltei pra fazenda, fiquei um ano lá e depois voltei pra cidade [...] voltei a exercer meu serviço de marcenaria e casei. (Entrevistado A01B).

[...] eu casei e tive uma filha e veio mais dificuldades, como não ter ninguém para tomar conta da minha filha. Também tinha a questão do meu marido, que não aceitava por ter ciúmes e foi só dificultando [...] (Entrevistada A03B).

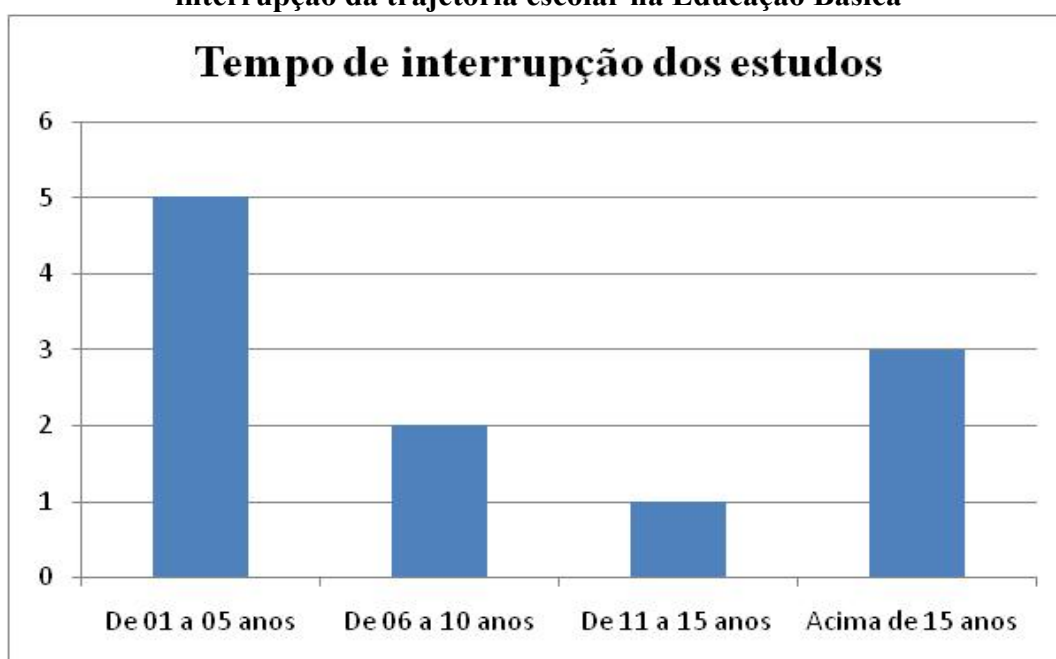
O tempo de interrupção também foi um dado que esta investigação levantou a fim de entender essas construções e em que intervalo elas se deram. Com as respostas à pergunta de número quatro do questionário, foi possível verificar qual o intervalo de tempo entre a interrupção e a retomada dos estudos (Gráfico 8).

Dos investigados respondentes do questionário, 45,46% afastaram da escola por um intervalo de tempo de um a cinco anos; 28, 18%, entre seis e dez anos; 9,1%, entre onze e quinze anos; e 27,27%, acima de 15 anos. O público é bem eclético quanto ao intervalo de tempo de interrupção dos estudos, olhando mais a fundo os dados, e relacionando-os com os

dados da faixa etária (25 a 52 anos de idade) e com os anos de conclusão do ensino médio (Tabela 11), observados entre os anos 2000 e 2012, período que coincide com o de investimentos e lançamento de vários programas da EJA.

Considerando que 90,9% dos investigados responderam que retomaram os estudos diretamente na EJA (pergunta 06 do questionário), percebe-se ainda que esse momento em que a EJA estava em foco nas políticas educacionais foi essencial ao retorno desses sujeitos às trajetórias escolares.

**Gráfico 8 - Tempo em que os investigados ficaram afastados da escola no intervalo de interrupção da trajetória escolar na Educação Básica**



Fonte: Elaborado pelo autor

Os momentos de retomada das trajetórias escolares constituem-se no ápice da reflexão da trajetória de vida. Não somente uma reflexão acerca de si mesmo, mas uma reflexão conjuntural de análise da própria vida e das construções que se fizeram durante o tempo em que passaram fora da vida escolar. As experiências (positivas ou negativas), desse período, foram capazes de fazê-los refletir e chegar a um momento de tomada de decisão, de retomar uma trajetória que, em um dado momento da vida, deixou de ser escolhida em relação a outra condição/opção.

Assim, a retomada da trajetória escolar constitui um momento de reavaliação e mudança no plano de vida que, outrora, esses indivíduos tinham. A escolarização passa a ter um novo sentido, ou uma ressignificação para suas vidas a ponto de se embrenharem nos caminhos da escola novamente, mesmo sabendo que não seria uma tarefa fácil, como outrora

não foi. As experiências vivenciadas fora da escola provocaram mudanças na representação da escolarização na vida desses indivíduos. Essas experiências os fizeram olhar para a escola com outros olhos. E a escolarização passou a ter um status diferenciado na suas vidas se comparado ao momento da interrupção dos estudos.

A Entrevistada A13I diz ter arrependimento de ter parado de estudar e de não ter concluído o ensino médio com os seus 17 ou 18 anos. Assim ela afirma: “hoje eu estaria muito melhor colocada no mercado de trabalho e, quando eu mudei minha concepção do estudo, já estava com meus 18 anos e com mais responsabilidade, que eu vi e corri atrás do estudo e vi o quanto isso faz falta”. (Entrevistado A13I).

Já a entrevistada A07B afirma que, com o passar do tempo, foi aprendendo que “é a coisa mais importante na vida de uma pessoa e estudar e buscar o conhecimento [...] buscar o conhecimento te torna uma pessoa melhor e independente” (Entrevistada A07B) e complementa “hoje ninguém manda na gente, ninguém é submisso. Eu hoje, com os 52 anos que eu estou, estudar e a coisa mais importante.” (Entrevistada A07B).

Para Oliveira (1996), a retomada da trajetória escolar “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996, p 25).

A decisão de retomar exigiu muito desses sujeitos, não foi fácil decidir pela retomada de uma trajetória escolar. Hilgard citado por Bergamini (1990) afirma que “quando o indivíduo sabe o que quer, sabe qual é o esforço para superar obstáculo em seu caminho e sabe quais as satisfações que o estado final lhe dará [...] Se existem perigos, está preparado para enfrentá-los.” (HILGARD apud BERGAMINI, 1990, p. 75).

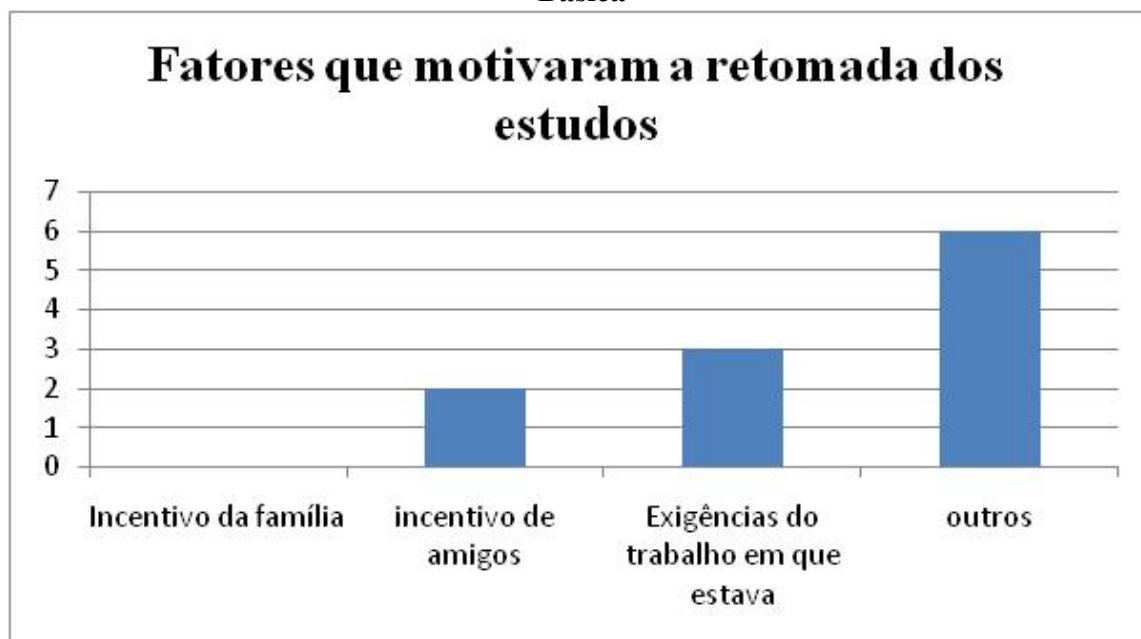
Um exemplo desse enfrentamento de obstáculos e do esforço para superá-los é descrito na fala da Entrevistada A04B, que diz:

Eu fiz um esforço muito grande, pois eu largava minha nenenzinha e ia para a escola e ela ainda mamava no peito. Meu marido levava ela, eu dava mamar e depois voltava. Para mim foi um esforço muito grande, pois, como eu já estava estacionada ali, eu poderia, muito bem, usar a desculpa de esperar ela crescer para depois voltar pra escola. Então eu aproveitei o momento em que meu marido estava me ajudando para poder concluir. (Entrevistada A04B).

Esses jovens e adultos tiveram que fazer muitos esforços para superar os vários obstáculos, inclusive os obstáculos que os fizeram interromper os estudos. Daí, entender o que motivou essa retomada possibilita, também, refletir os caminhos tomados para a superação dos obstáculos que os afastaram da escola.

A pesquisa dispôs cinco opções de respostas aos investigados quando interpelados sobre os fatores que motivaram a retomada dos estudos. Dessas cinco alternativas, quatro eram direcionadas com opções de respostas diretas. A quinta opção era ampla a fim de possibilitar àqueles que não se encontrassem nas alternativas anteriores (Gráfico 9).

**Gráfico 9 - Fatores motivacionais para a retomada da trajetória escolar na Educação Básica**



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base na motivação para a ação, os fatores motivacionais para a retomada das trajetórias escolares dos jovens e adultos na EJA situam-se tanto em *motivos por que* como em *motivos para* a ação.

O incentivo da família e o incentivo dos amigos constituem motivos *por que* da ação de retomada dos estudos. Eles aparecem apenas para justificar uma retomada, não estando explícita, nesse incentivo, uma ação futura, ainda que se presuma que o incentivo se dá em um pensamento futurista do incentivador que deseja algo ao incentivado.

As exigências do trabalho e os outros fatores se inserem nas duas categorias, motivos *por que* e motivos *para*. As exigências do trabalho exercem a função *por que* da ação, quando se analisa que os investigados retomaram suas trajetórias porque o trabalho exigiu, sendo assim uma justificativa para a retomada. Por outro lado, ele se insere no *para que*, quando se analisa que esse retorno é mais do que uma exigência do trabalho. O investigado retomou também para conseguir sua manutenção ou promoção no trabalho.

#### **4.3.1 O incentivo da família como fator motivacional para retomada dos estudos**

A família é uma instituição com uma relação que reflete, sobremaneira, sobre as retomadas de trajetórias escolares. Siqueira (2009), na pesquisa *Retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos*, aponta a família como “principal fonte de incentivo” (SIQUEIRA, 2009, p. 36) para a retomada de estudos na educação básica pela entrada na EJA. As referências familiares apontadas pela pesquisa refletem diretamente sobre as decisões dos indivíduos, conduzindo-os a tomadas de decisão de retorno à escola.

Na investigação em curso, o incentivo familiar foi indicado pelo instrumento de pesquisa como um possível fator motivacional à retomada das trajetórias escolares, estando em consonância com os resultados apontados em pesquisas sobre a retomada de estudos por jovens e adultos na EJA. Entretanto, nenhum dos investigados apontou o incentivo da família como fator motivacional para a retomada de estudos. Mesmo não tendo sido indicado como fator que impulsionou a retomada de estudos, durante a realização das entrevistas foi percebido que o incentivo e apoio dos familiares no período de retomada tiveram grande peso.

A entrevistada A04B, que indicou a opção ‘outros’ como fator motivacional à retomada dos estudos, ao afirmar “minha nenenzinha [...] ainda mamava no peito. Meu marido levava ela, eu dava mamar e depois voltava [...]” (ENTREVISTADA A04B) demonstra o peso que a família teve na tomada de decisão. Ainda que não pelo incentivo explícito, o apoio no decorrer da retomada demarca o papel da família nesse processo.

O incentivo e apoio do esposo, no caso dessa entrevistada, como o papel dos filhos, genros, noras, pais e mães, como nos outros casos observáveis nas entrelinhas das declarações dos investigados, faz compreender que a família, ainda que não ocupe um papel primário para o retorno dos jovens e adultos às trajetórias escolares, exerce influência irrefutável, uma vez que no apoio ou desapoio diário dos familiares é que muitos cursos dessa retomada se definirão.

#### **4.3.2 O incentivo de amigos como fator motivacional para retomada dos estudos**

Outro fator de relevância para a retomada das trajetórias escolares está também fora do círculo de convivência familiar. O círculo de relações estabelecidos fora do contexto familiar tem a possibilidade de influenciar positivamente para que jovens e adultos que, por algum momento tenham interrompido seus estudos, regressem à vida escolar. As amizades que se constroem paralelamente às relações familiares e/ou escolares fazem parte da memória e

trajetória de jovens e adultos que, em momentos oportunos, se ancoram nessas relações estabelecidas para um processo de tomada de decisões.

O incentivo de amigos como fator motivacional para retomada dos estudos é apontado por 18,18% dos investigados. O aparecimento desse fator reforça o que anteriormente se afirmou neste trabalho sobre as trajetórias de vida fora dos espaços escolares serem definidoras para a retomada aos estudos.

O entrevistado A14I, que havia interrompido seus estudos por não ter, na localidade em que morava, a possibilidade de continuar, teve, nos amigos, o incentivo para a retomada da sua trajetória em uma localidade vizinha.

Eu tinha vontade de estudar, foi por incentivos de amigos que eu voltei a estudar a 5ª série, porque amigos mais velhos começaram a estudar neste patrimônio e, por intermédio deles, eu descobri que tinha e então eles me incentivaram. (Entrevistado A14I).

Esses amigos não só incentivam o retorno como encorajaram o entrevistado. Por compartilharem de uma mesma situação, a dificuldade de acesso à escola, eles se tornam companheiros diários na mesma jornada de frequentar a escola.

Das pesquisas até então consultadas, o incentivo de amigos como fator motivacional à retomada dos estudos não é citado. Esse incentivo é citado geralmente como fator motivador da continuidade/permanência dos jovens e adultos na EJA, como expõem Ferreira e Lopes (2015).

#### ***4.3.3 Exigências do trabalho como fator motivacional para retomada dos estudos***

Todos os investigados encontravam-se ingressos no mercado de trabalho (formal ou informal) por ocasião da retomada de estudos na educação básica. Levando em consideração esse dado, e o fato que “a cobrança por trabalhadores qualificados é crescente” (SILVA; SOUZA, p. 101), a pesquisa buscou averiguar se, pelo fato de já estarem imersos no mercado de trabalho, as exigências do trabalho em que se encontravam se constituiu ou não fator motivacional à retomada dos estudos e concluírem a educação básica.

Dentre os investigados, 27,27% apontaram que esse foi um fator motivacional à retomada. Para eles, a formação no Ensino Médio se constituía uma exigência do trabalho e, além disso, as possibilidades de melhoria no próprio posto de trabalho em que estavam.

Sou eletricitista, eu preciso ter a habilitação para subir um degrau a mais. Aí começa a questão de fazer o segundo grau EJA. Como que eu fiz. Eu falei: ‘eu preciso ter o segundo grau para ter a habilitação técnica’. Aí eu lancei mão do EJA para ter o

segundo grau. Depois, estudei eletrotécnica, porque, até então, eu estava trabalhando com eletricidade e me chamava a atenção e prestei um provão, só que na área técnica, fui pra área técnica.” (Entrevistado A09C).

A preocupação do entrevistado em manter o seu trabalho e pensar na melhoria no posto de trabalho é apontada como uma tendência do próprio mercado que “articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem”. (SEGNINI, 2000, p.73).

#### **4.3.4 Outros fatores motivacionais para retomada dos estudos**

A opção outros fatores foi predominante nas respostas à questão da retomada dos estudos, sendo apontada por 63,64% dos investigados. Numa tentativa de agrupar esses outros fatores em categorias que pudessem, ao mesmo tempo, condensar as informações e não perder nenhum dos dados, adotou-se duas categorias utilizadas por Teixeira e Passos (2012) no: a) pretensão de mudança ou melhoria de emprego; b) satisfação pessoal. (TEIXEIRA; PASSOS, 2012, p. 7).

##### **a) Pretensão de mudança ou melhoria de emprego:**

Segnini (2000) afirma que “a estrutura do mercado de trabalho também tem passado por mudanças: altas taxas de desemprego são acompanhadas da crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação” (SEGNINI, 2000 p.73). Assim, surge um mercado de trabalho em que a taxa de escolaridade aparece como um definidor dos postos de trabalho.

Inseridos nesse mercado de trabalho, os jovens e adultos começam a perceber que a falta de escolaridade, pelo menos do ensino médio, pesa em muitos momentos das suas vidas. Essa percepção nem sempre vem aliada de reflexões que partiram de situações confortáveis. As decepções e as perdas de oportunidades os colocam em situações em que refletir sobre o grau de escolaridade torna-se necessário.

Impulsionados, muitas vezes, pela perda de oportunidades que tiveram, os investigados veem no retorno das trajetórias escolares a oportunidade de “uma melhor qualidade de vida, baseada no fato de que a busca por um emprego melhor traria condições de vida mais confortáveis” (TEIXEIRA; PASSOS, 2012, p. 7).

Houve uma época que eu fui para São Paulo e perdi uma grande oportunidade de emprego bom por falta de estudo e isso me motivou a querer voltar para a escola, a falta de oportunidades me motivou. (Entrevistada A03B).

b) satisfação pessoal:

A satisfação está entre aqueles motivos que estão estritamente ligados à pessoa, que se justifica por um desejo ou anseio pessoal de ser melhor, se sentir melhor ou de se autovalorizar por possuir certo grau de instrução.

Teixeira e Passos (2012) categorizam os fatores motivacionais referentes à satisfação pessoal em duas subcategorias: relacionados ao passado e relacionados ao futuro. Nesses estão “os expressam o desejo de se tornarem pessoas melhores e mais respeitadas” (TEIXEIRA; PASSOS, 2012, p. 8); naqueles estão os fatores “como sonho de estudar não realizado ou chance de estudar perdida” (TEIXEIRA; PASSOS, 2012, p. 8).

A entrevistada A04B relata que voltou a estudar para satisfazer uma realização pessoal futura, ao dizer:

Eu voltei porque eu não queria que os meus filhos me visse como uma sem estudo, porque hoje tem vezes que o meu menino chega com tarefas que são confusas até pra mim, então eu já pensava que chegaria o dia que meu menino chegaria com tarefas aqui e eu não conseguiria ajudar ele em nenhuma tarefa da escola. (Entrevistada A04B).

Para a investigada, o desejo de poder auxiliar os filhos e a possível imagem que eles pudessem ter dela – de uma pessoa sem estudos – foi motivo para que ela retomasse a trajetória escolar. Poder contribuir mais na formação dos filhos reflete também a própria história da entrevistada que, por ser filha de pais analfabetos, não obteve, no período de seus estudos, o auxílio que desejou, trazendo esse desejo como uma forma de não reproduzir a mesma realidade que vivera para os seus filhos.

Ressalta-se ainda, nas satisfações pessoais, o caso específico da Entrevistada A07B. Ela afirmou que voltou a estudar devido ao seu envolvimento na política municipal e a pretensão de sair candidata à vereadora. Mesmo não sendo uma exigência para a função ter um grau mais elevado de estudos e visto que ela possuía o ensino fundamental completo, que era suficiente para se candidatar, ela se indagava: “como alguém se candidata sem escolaridade?” (Entrevistada A07B). Assim, ela tomou como objetivo pessoal qualificar-se mais para a função pretendida por meio dos estudos. Terminado o ensino médio na EJA, a entrevistada se candidatou e foi eleita vereadora, realizando assim o seu propósito.

#### **4.4 Leituras da trajetória na EJA**

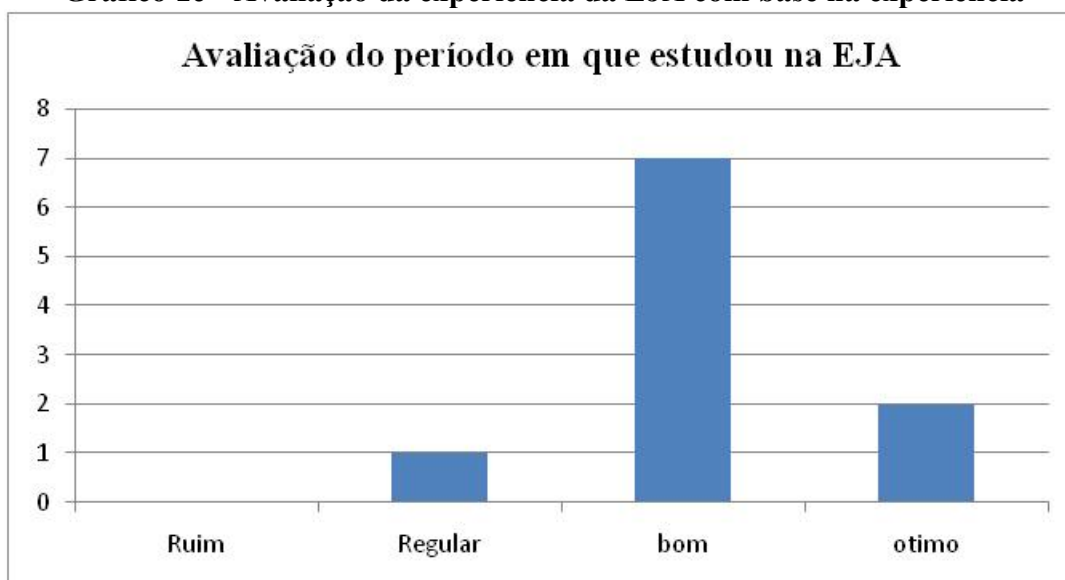
Impossível falar da trajetória escolar dos investigados sem apreender algumas de suas leituras a respeito das suas trajetórias na EJA, uma vez que, ter sido aluno da EJA, foi um dos pontos de seleção do público desta investigação.

As leituras das trajetórias da EJA aqui apresentadas versam com o referencial da representação social. Nelas, busca-se entender o que o público entrevistado pensa sobre a modalidade e o que essa modalidade representa/significa em suas vidas. Embora hoje, como egressos, essa representação possa ter passado por reflexões e sofrido mudanças e não ser a mesma de quando estavam na condição de alunos, elas têm muito a dizer, especialmente para fazer entender as trajetórias de egressos.

As trajetórias e experiências apresentadas são diversas, pois, como se observou pela Tabela11, no capítulo anterior, esses sujeitos são advindos de programas diversos de EJA e em tempos distintos. Desse modo, tem-se egressos do Supletivo (década de 1980) a egressos da EJA-EAD (que, infelizmente, essa pesquisa não conseguiu contato).

Com vistas a ter uma primeira leitura de como os investigados sobre a EJA, com base nas experiências do tempo em que eram alunos da modalidade, o questionário aplicado aos investigados solicitou que eles dessem um conceito à EJA (Gráfico 10). Observa-se que 63,64% dos investigados conceituaram como boa a sua experiência na EJA; ao passo que 18,18% conceituaram como bom e 9,09% conceituaram como regular. Um dos investigados devolveu o questionário sem a resposta a essa questão alegando não ter condições de fazer uma avaliação da sua experiência com a EJA. Esse investigado contribuiu com a questão durante a entrevista.

**Gráfico 10 - Avaliação da experiência da EJA com base na experiência**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Com base nos relatos obtidos nas entrevistas, categorizou-se as impressões dos egressos a respeito da EJA em dois tipos: impressões positivas e impressões negativas. O valor

positivo e negativo atribuído aos aspectos das experiências vividas não são juízos desta pesquisa, mas leituras dos próprios entrevistados que, ao relatarem as experiências, atribuíram um valor positivo ou negativo para aquele aspecto ou detalhe da experiência.

Dentre as impressões positivas apontadas, destacam-se: a relação dos professores com os alunos; a qualificação dos professores; a interação e relações com os colegas.

Para a Entrevistada A03B, sua experiência com a EJA foi positiva, pois os professores da EJA “eram muito amigos [...] tinham uma boa relação com os alunos [...] incentivavam aos estudos” (Entrevistada A03B). A boa relação com os professores também é descrita por outro entrevistado que teve muito apoio nessa relação, inclusive em momentos em que pensava em desistir da escola e teve, nos professores, nas relações estabelecidas com eles, o apoio necessário à continuidade.

Para o entrevistado (A06B) - que vivenciou a educação de adultos pelo Supletivo na década de 1980 - a qualificação dos professores é o ponto positivo de destaque, no seu tempo, na modalidade. Assim descreve uma entrevistada: “Todos os professores eram muito bons e eu aprendi muito devido a isso. Você chegava à sala de aula e tinha professores altamente qualificados, então foi muito motivador, isso, para mim” (Entrevistada A03B).

As possibilidades de conviver e relacionar com as outras pessoas, especialmente com os colegas de sala de aula, foi destacado pelas entrevistadas A07B e A11I como pontos marcantes das suas trajetórias na EJA. Para essas entrevistadas a capacidade de promover esse entrosamento, a troca de experiência, a ajuda mútua fizeram do período em que estavam na EJA momentos oportunos de conhecer gente nova e ampliar o círculo de relações e amizades.

A escola Nilson, os professores e a direção da escola davam oportunidade pra gente. Eu gostei muito! Criei novas amizades, tinha muitas pessoas bem jovens com quem fiz amizades, eles nos ajudavam nos trabalhos, quando tinham trabalhos em grupo, eles que eram mais jovens aprendiam mais rápido que a gente e a gente dividia e pegava alguns mais velhos e colocávamos com os mais jovens e, inclusive, até hoje sou amiga de alguns dos colegas jovens, que hoje já estão casados. (Entrevistada A07B).

Ainda que não seja foco desta abordagem, não se pode deixar de observar que a fala da entrevistada, ao constatar uma presença grande de pessoas mais jovens na sala de aula da EJA, confirma o processo de juvenilização da EJA apontado por alguns autores, como Ribeiro (2001) e Haddad (2007).

Como afirmado anteriormente, as trajetórias na EJA trouxeram, por parte de alguns entrevistados, algumas leituras negativas a respeito da modalidade e/ou da experiência vivenciada nela. As impressões negativas apontadas foram: o despreparo dos professores e a pouca aprendizagem em alguns programas da modalidade.

O Entrevistado A01B considerou o despreparo de alguns professores como um ponto negativo da EJA.

Eu nunca tive muita dificuldade em estudar, a única coisa que eu não gostei foi dos professores, professores não capacitados. Tem professor aí que sabe menos do que a gente que era aluno e estavam lá na frente da sala de aula querendo ensinar uma coisa pra gente que nem eles mesmos sabiam. [...] a gente vê que não são capacitados e não têm experiência nenhuma. (Entrevistado A01B).

Esse despreparo de alguns professores, apontado pelo entrevistado, refere-se à questão de domínio de conteúdo e não necessariamente a uma questão relacionada à EJA. Mesmo assim é preocupante, pois quebra as expectativas do aluno da modalidade que vai com a intenção de aprender, de ter referência no professor, e tem suas expectativas frustradas.

A pouca aprendizagem na modalidade é apontada pelos entrevistados A09C e A13I como um ponto negativo da EJA. Essa pouca aprendizagem se relaciona com duas situações: a primeira vinculada ao próprio sistema educacional; e aos gestores e professores da EJA que replicam “conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação” (MACHADO, 2008, p. 162); e a segunda vinculada à concepção do próprio aluno a respeito da modalidade.

Particularmente, eu vejo o EJA somente como um trampolim para você alcançar o diploma, pelo menos na minha época e da forma que eu fiz, eu não aprendi muita coisa. Na época você pegava uma apostila com poucas páginas e era dividida por módulos, português, matemática... aí, supondo, português seria 4 módulos ou talvez até 8, pois cada período ou ano da série correspondia a um módulo ou até dois. Aí você pegava aquela apostila correspondente a um módulo e, se estudasse ela hoje e amanhã você fosse fazer uma prova, você ia lá e passava. (Entrevistado A13I).

A EJA é vista por esse entrevistado como um lugar de “conhecimentos menores” (MACHADO, 2008, p. 162), de facilidade da certificação. No entanto, olhando para a trajetória e o lugar onde ele se encontra (aluno de um curso superior), ele percebe as deficiências da interrupção da trajetória e da pouca aprendizagem obtida na EJA no dia a dia do curso superior.

A pouca aprendizagem e visão da EJA como certificação fácil é criticada pelo Entrevistado A09C, que concluiu ensino médio por meio da certificação em uma Banca Permanente de Avaliação<sup>24</sup>

Permanente de Avaliação<sup>24</sup>. Apesar de ter sido beneficiário dessa proposta de EJA, o entrevistado reconhece que, para quem quer prosseguir os estudos, não é uma boa opção.

O meu segundo grau praticamente não existe, nunca cursei um segundo grau. Eu peguei a bagagem que tinha, era um final de semana, aí eu peguei e fui lá, fiz as provas e peguei o meu certificado. Foi assim que eu fiz. Eu não tive contato com o segundo grau e ficou essa falha. Fiz tipo uma ponte do fundamental para o curso superior usando a EJA. Isso na eletricidade a gente chama de *baypass* (eu tenho um equipamento que tem uma função de passar energia por ele, de repente eu faço um *jump* e a energia não passa mais por uma parte daquele equipamento). Pra mim a EJA foi assim, um *baypas*, essa, uma limitação minha. Eu, às vezes, penso eu, bom que eu percebi essa limitação, assim eu posso trabalhar ela. (Entrevistado A09C).

O entrevistado, ao relacionar a sua profissão para explicar como ele vê hoje a EJA, mostra que alguns programas/propostas que integram a EJA carecem de reflexão: Que tipo de educação se oferta? Para quem se oferta? O que espera quem procura a EJA?

Essas reflexões e experiências negativas levam às reflexões feitas no capítulo I deste trabalho da marginalidade da EJA e também das suas funções. Doutro modo, as leituras positivas reforçam a ideia da necessidade da EJA, o quanto a modalidade tem contribuído com a educação dos marginalizados do sistema educacional regular.

#### 4.5 A continuidade dos estudos no nível superior

Fazer um curso superior no Brasil hoje ainda é um grande desafio, especialmente em uma instituição pública. Apesar de ser sonho de muitos, ainda é realidade de uma parcela desses sonhadores. Prestes e Pfeiffer (2011) afirmam que, no Brasil, “se acumulou, durante estes últimos anos, uma enorme demanda reprimida de indivíduos com interesses em continuar os estudos e ingressar na Educação Superior.” (PRESTES; PFEIFFER, 2011, p. 219).

Tratar os sujeitos desta pesquisa dentro de um curso de Bacharelado em Administração Pública é enxergá-los como “indivíduos que vêm de uma realidade excludente; que apresentam uma dificuldade social, cultural, econômica e política, mas conseguem vencer a barreira imposta pela sociedade”. (JEZINE; TRINDADE; FERNANDES, 2015, p.6).

<sup>24</sup> As bancas Permanentes de Avaliação é uma forma do jovem e adulto obter a certificação do Ensino Fundamental e/ou Médio. O serviço é oferecido nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) e pode ser solicitado pelo candidato interessado em 48 localidades em Minas Gerais. “Para fazer a prova de certificação do Ensino Fundamental, o candidato deve ter idade mínima de 15 anos completos e para o Ensino Médio, 18 anos. Para ser aprovado, o participante dos Exames Especiais deve obter um aproveitamento mínimo de 50% em cada prova. O candidato que não alcançar o mínimo exigido para aprovação em uma ou mais áreas de conhecimento pode requerer novos Exames Especiais em data a ser fixada pelo CESEC”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016, s/p).

O perfil dos alunos da EJA já é conhecido por meio dos diversos estudos que se tem e não difere do perfil dos sujeitos investigados nesta pesquisa. Quem consegue concluir a educação básica na EJA ultrapassou muitas “barreiras sociais durante a sua trajetória escolar” (JEZINE; TRINDADE; FERNANDES, 2015, p.6) e os que conseguem ingressar em um curso superior vão além. Entendem que as barreiras transpostas ainda não acabaram e que os limites de sua trajetória não devem ser determinados pela sociedade, pela repetição de uma história de desigualdades, mas por eles mesmos. “Não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar os fins – como se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos.” (FREIRE, 1976, p. 133).

Ao concluírem a educação básica pela EJA e decidirem por continuar os estudos em nível superior - e, muito mais que decidirem, concorrerem a uma vaga e conseguir ingressar no ensino superior – esses sujeitos demonstraram uma força de vontade muito grande e como muitos que, às vezes, estão no anonimato, romperam grandes barreiras sociais e históricas, sobretudo em face da “elitização do acesso à educação superior, em especial nas IES públicas” (PINTO, 2004, p.743) no Brasil.

Bourdieu (2002) afirma que “um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.” (BOURDIEU, 2002, p.41).

Os sujeitos desta pesquisa, na condição de ingressos no ensino superior, nem têm suas chances descritas na afirmação de Bourdieu, pois poderiam até ser filhos de assalariados agrícolas, mas, muito mais do que isso, são, na maioria, pais e mães, assalariados, arrimos de família que sustentam a si e a outros. São sujeitos que não se esmoreceram pelas estatísticas, até porque a maioria desconhece essa estatística, apenas percebe no dia a dia de suas vidas que uns cursam uma faculdade e outros não. Eles, porém, quiseram e lutaram para entrar para o coeficiente dos que fazem.

A continuidade de estudos em nível superior para esses sujeitos é um desafio e não constitui uma trajetória fácil. Cinco deles são a “primeira geração universitária da família” (RISTOFF, 2013, p. 3). Para entender o que impulsionou esses sujeitos a decidirem pelo enfrentamento dos desafios de cursarem uma faculdade, esta pesquisa questionou o que motivou essas continuidades. Propunha-se, no questionamento feito aos investigados, cinco alternativas de respostas para esses fatores. Dois deles não foram indicados como fatores motivacionais para esse público (Gráfico 11). Os outros três são explorados nos tópicos que seguem.

**Gráfico 11 - Fatores motivacionais para a continuidade de estudos em nível superior**

Fonte: Elaborado pelo autor

#### ***4.5.1 Incentivos de professores da EJA como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior***

O professor da EJA tem uma importância relevante na vida dos estudantes. Eles podem representar um grande diferencial na vida de um aluno. Para além dos conteúdos ensinados, a troca de experiência, a confiança depositada na capacidade do aluno é uma forma de conduzir o aluno da EJA a pensar para além daquele momento. O incentivo explícito aos alunos, incitando a continuidade de estudos, a não parar naquela etapa da educação, é o que vai modificar a trajetória escolar desse aluno.

Do público investigado (via questionário), 18,18% afirmou ter dado continuidade aos estudos fazendo um curso superior graças ao incentivo de algum professor que teve na EJA. Ao partir para as entrevistas, notou-se que o incentivo dos docentes da EJA aparece explícito em dois depoimentos e implícitos num terceiro, mas confirmado o incentivo desse terceiro nos relatos explícitos.

A Entrevistada A03B afirma: “Os professores da EJA eram muito amigos da gente e conversavam bastante, eles próprios incentivavam a gente a estudar e não parar por ali, e a prova disso é onde eu estou hoje, eles, os professores, na época, me incentivaram a não parar por ali.” (Entrevistada A03B). Para ela e para outros dois investigados, que cursavam o ensino médio na mesma turma, o incentivo dos professores teve um grande peso na continuidade dos estudos em um curso superior.

Para Ferreira e Lopes (2015), no estudo *Fatores que contribuem na continuidade dos estudos dos alunos do proeja do IFF Guarus*, “os incentivos dos professores” (FERREIRA; LOPES, 2015, p. 102) são apontados como ações da escola que contribuem para que os alunos na EJA mantenham-se animados e motivados a continuar seus estudos.

Os incentivos dados por alguns professores da EJA para que seus alunos continuem com suas trajetórias escolares extrapolam o tempo em que estabelecem uma relação aluno-professor. Os vínculos criados, em alguns casos, permanecem e se no momento em que concluem uma etapa não continuam, em outros momentos aquele professor pode fazer a diferença. É o caso da Entrevistada A04B, que já tinha feito um curso profissionalizante após ter concluído o ensino médio na EJA, mas que ingressou no ensino superior pelo incentivo da sua professora da EJA.

[...] quando surgiu o polo [referindo-se ao polo de apoio presencial da UAB] eu não fiquei sabendo, só fiquei sabendo do polo através da Vanizete, que foi minha professora da EJA no período que eu estudei. E na época da inscrição para o curso, que estou me recordando agora, fomos três amigos da mesma sala da EJA que fizemos [a entrevistada cita o nome dos colegas] e nós três passamos. [...] (Entrevistada A04B).

O papel estratégico e importante do professor da EJA como incentivador para a continuidade de estudos destaca o alcance que tem a ação docente na vida dos sujeitos da EJA. Eles são muito mais do que docentes, são amigos, pessoas que passam a fazer parte da vida dos alunos, interagem e participam de suas histórias e têm nas mãos, se bem utilizado, o potencial para definir rumos e trajetórias.

#### ***4.5.2 Incentivos da família como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior***

Se para a retomada de estudos o incentivo da família não apareceu entre os fatores motivacionais, para a continuidade, esse foi o fator motivacional de 9,09% do público investigado. Sabe-se que mais do que regressar à educação formal, a continuidade, seja na etapa em que se ingressou, seja na persistência de buscar cada vez mais uma etapa avançada, apresenta-se como um grande desafio. A família ocupa um papel estratégico para que os jovens e adultos não esmoreçam diante dos primeiros desafios que o retorno à escola representa.

A família não somente incentiva, mas também o contexto familiar é ponto de reflexão para que o egresso da EJA continue seus estudos. Para a Entrevistada A07B, olhar as filhas

com família constituída, estudando, foi motivo de repensar a própria vida e refazer o seu plano de vida continuando os seus estudos.

Minhas filhas cresceram, se casaram e eu observando os meus genros, muito inteligentes, e toda a situação da minha família. Eu disse para mim mesma: ‘tenho que buscar mais um pouco de conhecimento’. E eles falaram para mim: ‘você tem que continuar estudando’[...]. (Entrevistada A07B).

Pareceu bem ressaltar também que a família aparece não somente como incentivo na tomada de decisão de fazer um curso superior; a família aparece também como uma preocupação, uma referência para “a valorização dos estudos” (SIQUEIRA, 2009, p. 38), externada na preocupação de serem exemplos para os filhos.

Quando eu terminei a EJA, na verdade antes de terminar, eu já tinha feito um concurso, e assim que terminei, eu fiz mais dois concursos, passei e fui chamado em um. A minha esposa sempre me incentivou a ter um curso superior até para deixar exemplo para a minha filha. É importante ter um concurso em nível superior. É muito gratificante. (Entrevistado A14I).

[...] eu não queria que os meus filhos me vissem como uma sem estudo, porque hoje, tem vezes que o meu menino chega com tarefas que são confusas até pra mim, então eu já pensava que chegaria o dia que meu menino chegaria com tarefas aqui e eu não conseguiria ajudar ele em nenhuma tarefa da escola. (Entrevistada A04B).

Quando acontece essa valorização de estudos com vistas nos filhos, no exemplo a ser deixado, “as relações familiares, com esse ato, são fortalecidas, tendo em vista que os pais-estudantes contribuem ativamente para que os filhos-estudantes também consigam um bom desempenho escolar”. (SIQUEIRA, 2009, p. 38)

#### ***4.5.3 O interesse próprio como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior***

O interesse próprio como fator motivacional à continuidade de estudos em nível superior ocupa o maior destaque, conforme os dados colhidos no instrumento de pesquisa (questionário), sendo indicado por 72,72% dos investigados. Ao aprofundar no assunto com base nas entrevistas, é possível entender o que esses sujeitos classificam como interesse próprio.

Os interesses próprios indicados relacionam-se a duas questões: a perspectiva de oportunidade de um trabalho melhor e melhores condições de vida; e, a busca por novos conhecimentos.

A questão da perspectiva de oportunidade de um trabalho melhor é a que mais aparece entre os entrevistados. A entrada desses sujeitos no mercado de trabalho ainda muito novos e

com baixa taxa de escolaridade os coloca em condições de trabalho não muito favoráveis - grande jornada de trabalho e baixos salários.

Vendo que “a formação básica não é mais suficiente, o indivíduo é estimulado ou obrigado a completar seus estudos diante das transformações do mundo do trabalho” (CORDEIRO; PACHECO; SOUZA, 2013 p. 114) e cursar o ensino superior aparece como possibilidade de melhoria de condições de trabalho e salários num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

O Entrevistado A13I afirma que a busca de cursar o ensino superior foi “o fato de almejar um emprego melhor e com um salário melhor”, pois “trabalhava o dia todo e não era bem remunerado” e chegou à conclusão de que para “ter um emprego melhor e conseguir uma coisa melhor” teria que estudar. (Entrevistado A13I).

Para o entrevistado A06B, “ter uma boa formação e conseguir um bom emprego” foi motivo mais que suficiente para buscar uma formação superior, pois chegou à conclusão de que “quanto mais informação tiver, melhor você está colocado nessa selva de pedra que é essa disputa no mercado de trabalho” (Entrevistado A06B).

A perspectiva de melhores oportunidades e melhoria das condições de trabalho almejada pelos investigados na busca de um curso superior, estabelece uma ligação direta com a perspectiva de melhoria de qualidade de vida<sup>25</sup> e a expectativa de “mobilidade social ascendente” (RISTOF, 2013, p.3). A possibilidade de mobilidade social para esses entrevistados é um dos sonhos a serem buscados. O investimento em um grau de instrução maior que dos pais, do que a vivência que se podia pensar na infância é o caminho que vislumbram para poder buscá-la.

Pereira (1973) afirmava “haverá tanto maior mobilidade social, quando maior a percentagem de indivíduos que tiveram origem nas classes sociais mais baixas, provieram de famílias mais pobres, com pais menos instruídos e exercendo profissões mais humildes” (PEREIRA, 1973, p. 21), indicando que a busca para viver uma situação melhor do que a vivida pela geração antecessora acompanha as classes sociais mais baixas, que buscam transpor as barreiras em busca de realização.

A busca de novos conhecimentos foi o segundo destaque dos interesses próprios como fator motivacional para continuidade de estudos em nível superior. Ao falar dos motivos para

---

<sup>25</sup> “A qualidade de vida é tudo aquilo que diz respeito ao bem estar do indivíduo [...] o bem-estar, por sua vez, não se liga unicamente ao fator saúde/ausência de doença. Múltiplos fatores interferem na sua obtenção e manutenção e envolvem várias dimensões: a dimensão física, a social, a profissional, a intelectual, a emocional e a espiritual dentre outras”. (PASCOAL, 2004, p. 38).

fazer um curso superior, a Entrevistada A07B disse que, para ela, “a coisa mais importante na vida de uma pessoa é estudar e buscar o conhecimento”, e que só muito tarde foi perceber essa necessidade.

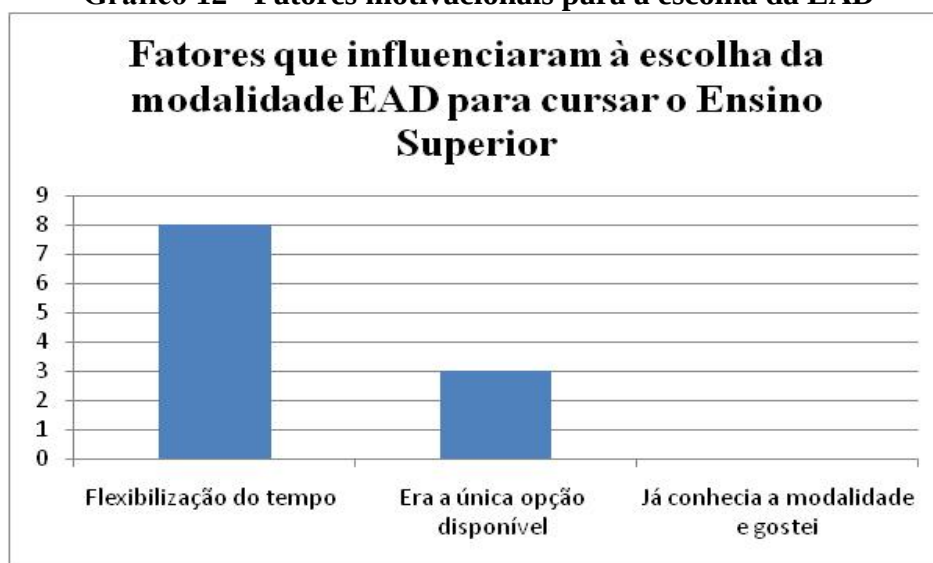
Embora apontada por um número pequeno dos entrevistados, a busca por novos conhecimentos está presente intrinsecamente em todos os fatores motivacionais apresentados, quer seja como fator motivacional promotor da busca pelo ensino superior, como no caso da Entrevistada A07B, quer como caminho para se realizar outro objetivo.

#### 4.6 A EAD: escolha e representações

A modalidade EAD saiu da representatividade de menos de 1% para 15% das matrículas nos cursos de graduação no Brasil, de 2001 para 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). O aumento da oferta de curso nessa modalidade é um fator responsável por esse crescimento, mas não haveria ofertas caso a procura pela modalidade não tivesse aumentado.

Sendo a EAD a modalidade em que os sujeitos desta investigação estão inseridos, esta pesquisa procurou também entender as motivações da escolha dos investigados pela modalidade. Assim sendo, esses sujeitos foram questionados sobre quais fatores motivaram a escolha pela EAD como modalidade para cursar o ensino superior e os retornos desse questionamento apontaram dois fatores: a flexibilização do tempo e por ser a única opção disponível na localidade (Gráfico 12).

**Gráfico 12 - Fatores motivacionais para a escolha da EAD**



Fonte: Elaborado pelo autor

Os fatores motivacionais apresentados: flexibilização do tempo e por ser a única opção disponível na localidade são fatores que justificam a escolha da EAD, portanto se centram, no panorama da motivação para a ação, como motivos *por que* da escolha de se fazer um curso nessa modalidade.

A flexibilização do tempo foi o fator que mais motivou os entrevistados a escolher a EAD como modalidade para fazer um curso superior, sendo apontado por 72,72% dos investigados. Para Spinardi e outros (2009), flexibilidade de tempo e espaço é uma das vantagens da EAD por viabilizar se formar, aperfeiçoar e/ou atualizar, respeitando o próprio ritmo. (SPINARDI et al., 2009, p.250).

O peso dessa vantagem da EAD na escolha da modalidade para cursar o ensino superior está diretamente ligado ao perfil desses sujeitos como egressos da EJA. Por serem trabalhadores, pais e mães de família, o fato de não terem que se deslocar diariamente para uma sala de aula física com horários (turnos) determinados faz toda a diferença para eles.

A EAD como modalidade que mais se encaixava ao seu perfil para cursar o ensino superior é sublinhada pela Entrevistada A03B, que relata: “A gente, depois que casa, tem casa para cuidar, filho e marido já e não é fácil, né!... ter que sair todo dia para poder estudar em uma escola é difícil. Para mim foi mais essa flexibilidade de horário que me fez escolher a EAD”. (Entrevistada A03B).

Destaca-se que a flexibilização do tempo não é sinônimo da não dedicação de tempo aos estudos. O fato de o aluno não precisar diariamente se deslocar até o espaço físico de realização do curso e poder escolher o horário de se dedicar aos estudos é o grande ganho. “Ganha-se a flexibilidade do tempo, e também ganha-se a responsabilidade pela execução e participação nas atividades.” (PALLOFF, 2002, p. 76).

Para 18,18% dos entrevistados, a EAD foi apontada como a única modalidade disponível para cursar o ensino superior. Se analisadas as condições dos municípios de residência desses investigados, esse representativo seria bem maior. Dos quatorze indivíduos que compunham o público desta pesquisa, somente quatro residem em municípios onde se tem a presença de instituições de ensino superior ofertando cursos presenciais. Nos três municípios em que se localizam os polos estudados, não há oferta de cursos presenciais e a presença de universidades públicas só se dá mediante o sistema UAB.

A fala da Entrevistada A11I reflete a realidade desses sujeitos que veem na EAD a possibilidade de ter um curso superior e sem a qual não seria possível, no momento, e quiçá num futuro próximo.

A EAD é uma oportunidade, ajuda muita gente. Se fosse pra eu sair daqui pra ir até Manhauçu que é o lugar mais próximo, ou Caratinga, eu não iria por dois motivos, eu tenho muito medo, sendo que você tem de ir e voltar todo dia, você sai às 5 da tarde e chega meia noite, 1 hora da manhã. (Entrevistada A11I).

[...] eu falei, então vou estudar. Eles [o esposo e as filhas] queriam que eu fosse para Unaí estudar, mas como era bem distante, não daria. (Entrevistada A07B).

Os apontamentos da EAD como única opção para fazer um curso superior na realidade dos investigados reforçam a afirmação da EAD “como uma possibilidade no tocante à acessibilidade da Educação Superior” (HERMIDA; BONFIM, 2006, p.167), especialmente à educação superior pública, uma vez que as dificuldades não se centram apenas na disponibilidade de vagas no ensino superior, mas também nas condições financeiras para acessar esse nível de ensino.

Curso pago principalmente aqui em Ipanema é longe – cerca de 80 ou 90 km de distância, em Lorezio ou em Manhauçu. Ir todo dia, pagar por isso e ter o cansaço e ainda trabalhar é complicado, principalmente pagar. A modalidade a distância principalmente por dar essa facilidade de se ajeitar - se organizar- trabalhar e estudar é bom e, principalmente, por ser pública e não pagar... é importantíssimo. (Entrevistado A14I).

Outrossim, os apontamentos aqui destacados assinalam as possibilidades da EAD para a “democratização e interiorização do ensino superior” (GONTIJO et al., 2015, p.110) e da universidade pública e da necessidade desse movimento de interiorização para possibilitar o acesso ao ensino superior.

No processo investigativo quanto aos fatores que influenciaram na escolha da EAD foi impossível não atentar também para as representações que a EAD tem na vida desses investigados. Não seria possível nesse estudo destacar e aprofundar todas essas representações, no entanto, algumas delas, as relacionadas aos desafios e expectativas da decisão da continuidade dos estudos em nível superior cabem ser destacadas para que se compreenda mais um pouco do universo dos investigados.

Para os entrevistados A11I, A04B, A13I e A14I a EAD representa oportunidade. Essa representação da EAD como oportunidade se dá pelo fato da realização do sonho de fazer um curso superior, que era vislumbrado num horizonte distante ter se realizado devido essa modalidade estar presente nos municípios desses investigados.

A EAD é vista também como uma dificuldade e um desafio. Para a entrevista A04B “a EAD é muito difícil” a começar pelo fato de se ter que se dedicar muito por estar estudado muito sozinha, ter muitas dúvidas. O mesmo sentimento é compartilhado pelo entrevistado

A01B, desistente do curso que considera a dificuldade de administrar o tempo um grande desafio para os alunos da modalidade.

Para alguns entrevistados ainda, a EAD representa a possibilidade de continuidade dos estudos para além da graduação, como relata o entrevistado A13I

A EAD está sendo uma ótima experiência eu gostaria de dar continuidade aos meus estudos, fazer uma pós na área. Quem sabe até mesmo mestrado na EAD. É uma experiência boa, estou aprendendo muito no meu ritmo é lógico mas é um aprendizado contínuo. Eu estou nesse (curso) e continuo até o final do curso e até mesmo depois do termino eu pretendo seguir carreira e tentar uma pós. (Entrevistado A13I).

Essa leitura a respeito de algumas representações da EAD apreendidas no decorrer das entrevistas, especialmente quando os entrevistados puderam expor o que era para eles estar fazendo um curso superior, ajuda a desmitificar algumas representações negativas a respeito da modalidade.

Ainda, essas representações chamam a atenção para o fato de que “tornou-se uma realidade contemporânea, como uma opção de estudos às pessoas que estão distantes dos grandes centros de ensino que não está livre das críticas frequentes e nem sempre consistentes e com um longo caminho a evoluir (CRUZ; GLAVAM, 2013, p.3).

#### **4.7 As desistências ao longo do caminho**

A EAD, como já apontado no capítulo I desse trabalho tem tido um crescimento exponencial após o ano 2000. Com o crescimento da modalidade, evasão tem sido um dos grandes problemas a serem superados na EAD (COMARELA, 2009). No capítulo 3 desse trabalho falou-se sobre o índice de evasão do curso Bacharelado em Administração Pública – lócus dessa investigação – de forma geral.

Ao reduzir o público do curso em estudo voltando a atenção apenas para os sujeitos egressos da EJA que estivessem no curso, notou-se que a evasão também abrangia esse público. Dos quatorze sujeitos que essa pesquisa propôs investigar, cinco já desistiram do curso.

Diante dessa realidade e tendo em vista que esse estudo foca-se também na continuidade dos estudos pelos egressos da EJA em nível superior, a interrupção dessa trajetória, ou seja, a evasão por parte dos investigados no curso constituiu-se interesse dessa investigação ainda que para elucidar os fatores que motivaram as desistências.

Dos investigados que se encontravam na condição de desistentes do curso, dois foram entrevistados e expuseram os motivos da sua desistência do curso. Com base nos dados

secundários: documentos da secretaria acadêmica e dos arquivos da UAB/UEMG foi possível trazer a luz os motivos de desistência demais um desses sujeitos, podendo assim averiguar os fatores que motivaram a evasão de três desses desistentes.

Dentre os investigados nessa pesquisa quatro fatores puderam ser averiguados como motivos dessas desistências: a) a falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na modalidade EAD; b) não adaptação ao método; c) falta de tempo.

Desses três fatores apreendidos, o primeiro - a falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na modalidade EAD – não aparece na literatura sobre evasão consultada, mas tem sido uma discussão permanente, especialmente nos fóruns do sistema UAB que se tem preocupado com os processos de institucionalização da EAD no interior das universidades públicas. Dois deles - não adaptação ao método; e a falta de tempo – encontram-se corroborados pela literatura das EAD como foco na investigação da evasão (NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2012).

Todos os três fatores apresentados nesse tópico todos classificam como *motivos porque* da ação, pois eles justificam as desistências de uma parcela dos sujeitos da pesquisa do curso superior em que estavam matriculados.

Pra melhor entender o contexto em que esses fatores motivacionais a desistência surgiram, veremos cada um separadamente afim de aprofundar na sua análise.

A falta de regulamentação de processos e procedimentos da modalidade EAD é uma abordagem frequente nos documentos institucionais que essa pesquisa teve acesso. As atas de reunião disponibilizadas pela coordenação da UAB/UEMG apontam discussões que estavam sendo travadas no interior da instituição com vistas a regulamentação da modalidade EAD e citam a necessidade de uma regulamentação da modalidade para se atender as necessidades discentes, sobretudo quanto a possibilidade de transferência dos alunos entre polos de apoio presencial ainda que para um mesmo curso.

Com base nos relatos e dados colhidos junto as coordenações institucionais e a secretaria acadêmica, é possível afirmar que a falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na EAD foi um fator decisivo para a desistência da investigada A02B que descreve em uma das suas solicitações de transferência que inscreveu-se no vestibular para o polo de Buritis com a convicção de que Buritis se tratava de um bairro do município de Belo Horizonte e somente no ato da matrícula que se deu conta de que se tratava do município de Buritis, quase 800 km de distância da sua residência.

A investigada frequentou alguns encontros presenciais aguardando uma possibilidade de transferência e por isso vinha se matriculando nos períodos e sempre na expectativa. No

primeiro semestre de 2016, a aluna solicitou tardiamente sua matrícula no semestre letivo e sua situação foi levada ao colegiado que deferiu pelo cancelamento do registro acadêmico da aluna conforme notificação da coordenação de curso/secretaria acadêmica, em 15 de março de 2016.

Prezada A02B

Por determinação da Coordenação de Curso, informamos que em decisão do Colegiado de curso XXXXXXXXXXXXX, datada do dia 10 de março de 2016, este órgão solicitou que você apresentasse, no prazo de três dias úteis, sua solicitação formalizada acompanhada de justificativa e documentação comprobatória que fundamentasse sua solicitação.

De posse dos arquivos que você enviou para a secretaria acadêmica, o órgão se reuniu e deliberou, em ata, pelo cancelamento e registro acadêmico, com fulcro no art. 15 do Regimento Geral desta Universidade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2016, s/p).<sup>26</sup>

Observa-se que as questões burocráticas que regem as instituições de ensino superior, ao passo que são capazes de promover a organização e a inclusão, promovem também a exclusão, uma vez que não consegue cobrir todas as necessidades discentes.

A falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na EAD pode não ter sido o fator final que resultou no abandono forçado do curso pela investigada, mas contribuiu significativamente para que sua situação se chegasse ao ponto de ser desligada do curso.

A afirmação de que a falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na EAD contribuiu para esse desligamento se pauta nos documentos aqui mencionados como também em outros documentos que essa pesquisa teve acesso - (documentos enviados pela aluna à secretaria acadêmica), mas que não puderam ser aqui citados por se tratarem de documentos pessoais da aluna A02B<sup>27</sup>. Esses documentos (e-mail às coordenações e à secretaria acadêmica) deixam muito claro que a não transferência de polo estava prejudicando sua trajetória no curso e caso não se resolvesse teria que abandonar o curso.

A não adaptação ao método, da EAD é citado por Neto, Guidotti e Santos (2012) como um dos fatores que motivam a desistência dos alunos de EAD. Esse fator também é apontado por Almeida 2007, como dificuldade de adaptação ao estudo a distância

---

<sup>26</sup> Optou-se nessa citação por retirar o nome da aluna e substituir pela sua referência nessa pesquisa, que é A02B e retirar também o nome do curso, uma vez que o colegiado é único para dois cursos e o nominativo do colegiado trazia o nome desse o outro que não faz parte dessa pesquisa.

<sup>27</sup> A aluna A01B foi um dos sujeitos dessa investigação que não foi possível o contato, não obtendo assim uma autorização para utilização de dados relativos a ela, senão os dados publicizados pela instituição.

(ALMEIDA, 2007, p128) e por Pacheco e outros (2010) como “adaptação a modalidade a distância” (PACHECO et al., 2010, p. 87).

Os modelos vigentes de EAD, com o acompanhamento virtual que nem sempre atende as expectativas dos alunos que advindos de uma realidade presencial sentem-se muita dificuldade com a rotina de estudos totalmente diferenciadas.

O relato do investigado A06B traz pontos que esclarecem a desistência por parte dele e de outros colegas por não conseguirem se adaptar com a EAD, especialmente com o método adotado pela instituição.

No início do curso deveriam ter mais aulas presenciais, porque assim como eu, a grande maioria são alunos que entraram no curso e estavam há muito tempo sem estudar, que são pessoas mais de idade e estão fora dessa rotina de estudo, então eu penso que se tivesse mais aulas presenciais pelo menos no início do curso, com professores tirando dúvida e sentando com os alunos até eles adquirirem essa rotina novamente eu acho que seria mais motivante e provavelmente teria menos desistência. Eu notei que tem colegas que também desistiram tinham dificuldade de voltar àquela rotina de estudar, então se tivesse mais aulas presenciais no início do curso seria melhor, porque aqui é uma aula mensal e se no início do curso tivesse uma aula quinzenal ou semanal pra adquirir essa rotina novamente pois se os alunos com dificuldade tivessem essa rotina mais adequada teriam embalado. (Entrevistado A06B).

O modelo de EAD apenas com um encontro presencial mensal é apontado como um ponto dificultador da continuidade no curso. Ademais, esse mesmo entrevistado aponta para a “solidão e a falta de interação entre os educandos e educadores” (FAVERO; FRANCO, 2006, p. 3) como um fator que também pesa na não adaptação ao método da EAD.

Muitos desistem, pois quando chegam aqui e vê esse monte de coisas eles ficam assustados, é muito conteúdo no início [...] tem muitos alunos que tem a dificuldade com a parte da informática, do sistema, eu tive muita dificuldade nisso principalmente no primeiro e segundo semestre, se tivessem mais profissionais para acompanhar eu tenho certeza que haveria menos desistentes e o curso se tornaria muito mais interessante. (Entrevistado A06B).

A dificuldade de adaptação a modalidade EAD não é simples. Requer do aluno e também da instituição esforços para que aconteça uma proximidade na distância. Requer que a distância geográfica se permaneça apenas no aspecto geográfico e que não se traduza também para uma distância na interação e no diálogo estudante-professor ou instituição-aluno.

A falta de tempo é uma das questões que acompanha os índices de evasão na EAD como apontam as pesquisas supracitadas. No caso dessa investigação ela também aparece sob dois olhares: a dificuldade de organização do tempo e a dificuldade de conciliação entre os estudos e outras atividades. Essas duas categorizações são importantes destacar, pois há que

tenha o tempo, mas não consegue organizar-se de modo a contemplar os estudos na modalidade EAD e há que pretere outras atividades e não tem o tempo necessário para se dedicar aos estudos, devido a carga de trabalho, compromissos familiares e até mesmo a dificuldade de se organizar tirando o tempo dos estudos. O relato do investigado A01B mostra essa dificuldade.

Eu vejo que quem consegue começar e terminar é muito guerreiro por que é muito difícil, é mais difícil do que presencial, porque a gente não tem essa doutrina de tirar 2,3 horas pra dedicar ao estudo e na sala de aula [referindo-se a modalidade presencial] não, você vai e a gente parece que consegue conciliar esse horário. Na educação a distância você não consegue. Eu pelejava e tentava no final de semana e não conseguia, parece que a gente não tem doutrina pra fazer, 7 horas eu vou pra escola e vou ficar até 11 horas e em casa se você marcar um horário e falar não vou sair, não vou em tal lugar você não consegue, eu não consegui e quem consegue é muito guerreiro. (Entrevistado A01B).

O relato do entrevistado chama a atenção para alguns pontos e mitos que frequentemente acompanham um discurso que se vincula a EAD, especialmente relacionados a mídia das instituições particulares. Observa-se que as propagandas de curso superior vendem sob o jargão “faça seu curso onde e quando quiser” (Propaganda de algumas instituições de ensino superior em canais abertos de TV e de rádio) a ideia de que fazer um curso na modalidade EAD é mais fácil do que na modalidade presencial.

Quando se observa a fala de um aluno que desistiu de um curso superior tendo como um dos motivadores a dificuldade de tempo para se dedicar aos estudos, vê-se que um curso a distância, como ele próprio afirma, não é uma coisa simples, requer interesse, disciplina e, sobretudo, dedicação: “eu penso quando vir um curso presencial eu quero fazer, mas a distância não, pra mim é meio puxado, é muito bom aprende muito mas tem que ser muito guerreiro pra fazer” (Entrevistado A01B).

Desse modo a desistência de alunos por falta de tempo desmistifica a ideia de que “EAD é para alunos que não têm tempo para estudar, como muitos pensam, mas sim para pessoas que precisam de horários mais flexíveis e sem a necessidade de deslocamentos (QUEIROZ, 2012, p. 120). A “crença de que cursos a distância requerem menos esforços” (COMARELA, 2009, p. 1) por si só caracterizam motivos de desistências, pois ao se depararem com uma realidade de cobranças não se consegue adaptar e alunos acabam perdendo o interesse na continuidade.

As contribuições e reflexões realizadas neste capítulo contribuíram para a discussão e resposta, com mais clareza e sob a luz da realidade dos sujeitos estudados, às questões que originaram este estudo. Pelo descritório feito no capítulo, é possível afirmar que o contato

com os sujeitos e indispensável para entender as reais causas de suas ações, visto serem eles as fontes primárias, já que vivenciaram tais ações.

## 5. CONCLUSÕES

Conclui-se esta investigação, olhando para a caminho trilhado desde a proposição do projeto de pesquisa à análise final dos dados obtidos pelos instrumentos e fontes utilizados e pode-se afirmar que, se hoje, fosse reiniciá-la, os resultados aqui obtidos poderiam ser os mesmos, mas carregados de outros olhares, de outras interpretações, dada a experiência que a própria pesquisa proporcionou.

Retomando as palavras de Goldenberg (2004), “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis [...] O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele” (GOLDENBERG, 2004, p. 3), que expressam o sentimento no final deste trabalho, sobretudo analisando as necessidades, ao longo da pesquisa, de mudar os objetivos e o próprio título dela. Neste produto, encontram-se todas essas tensões tidas ao longo do caminho.

A metodologia da fenomenologia foi providencial à pesquisa. A proposição de levar em conta a pesquisa a partir dos sujeitos para depois vê-los numa realidade mais ampla ajudou a apreender fatores que não estiveram presentes nas respostas dadas nos questionários, mas que, no decorrer das entrevistas, foram aparecendo.

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral - conhecer os fatores motivacionais para a interrupção e a retomada das trajetórias escolares, para a continuidade de estudos em nível superior na modalidade a distância dos egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados no curso Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Esse objetivo foi parcialmente alcançado, considerando que não é possível adentrar por completo as subjetividades dos sujeitos pesquisados, trazendo à luz todos os fatores motivacionais.

A apreensão dos fatores motivacionais apontados nesta pesquisa se deu, portanto, nos limites da investigação e da capacidade dos investigados em trazer para o tempo presente os sentimentos tidos nas fases de suas trajetórias escolares. E as memórias desses fatores, pela análise do que foi descrito nas entrevistas, apresentaram-se cheias de sentimentos que lhes foram incorporados pelas vivências posteriores dos investigados.

Os objetivos específicos puderam ser contemplados dentro da mesma perspectiva do objetivo geral, isto é, nas limitações da pesquisa. Retomando cada um deles, faz-se aqui uma síntese daquilo que esta pesquisa conseguiu apresentar.

As reflexões sobre a EJA e a EAD, realizadas no capítulo 1, apresentam-se como resposta ao primeiro objetivo específico desta investigação - refletir sobre a modalidade de

Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância do ponto de vista dos avanços e retrocessos dessas modalidades nos últimos anos e suas aproximações.

A EJA tem se apresentado como escancaro do processo de exclusão do sistema de ensino do nosso país, é o reconhecimento de que o Estado não tem dado conta do seu papel, seja do ponto de vista da oferta da educação, seja do ponto de vista de criar condições de acesso a ela. Ademais, se existe a necessidade de uma modalidade de educação para os jovens e adultos, reconhece-se que o país não tem dado conta de escolarizar as suas crianças e adolescentes.

Outrossim, a EJA é também uma forma de aplicação da justiça, de favorecer, ainda em tempo, àqueles a quem o sistema educacional deixou às margens do processo de escolarização. O não acesso à educação, em algum momento da vida dos jovens e adultos, causa um ônus em toda a trajetória escolar, inclusive a entrada tardia no Ensino Superior àqueles que assim o desejassem. Daí, as funções da EJA - reparadora, equalizadora e qualificadora – devem ser pensadas para além da educação básica, não no sentido de criar uma nova modalidade no ensino superior, mas de criar condições para que a entrada dos Egressos da EJA no nível superior de ensino seja pensado nas dimensões dos que não tiveram acesso na “idade apropriada”.

O estudo das trajetórias históricas da EJA e da EAD mostrou uma aproximação histórica dessas duas modalidades de ensino. Diversos programas de educação de adultos do século XX ancoraram-se, em sua maioria, nos modelos de EAD daquele período como forma de atingir públicos que talvez a modalidade presencial não alcançaria, como os programas de alfabetização via rádio, cursos profissionalizantes via correspondência, dentre outros.

A possibilidade legal de que a própria EJA aconteça na modalidade EAD, apresenta-se como um ponto de discussão que necessita de amadurecimento, sobretudo pela carência de trabalhos de pesquisas que tratam da temática. Entretanto, essa possibilidade aponta para a potencialização da EJA em termos de abrangência de modo a atender determinados públicos, especialmente os jovens que hoje vivem em contato direto com as tecnologias e meios de informação, instrumentos que potencializam a EAD.

O grande avanço da EAD nas instituições públicas de ensino superior na última década, sobretudo com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil, tem ampliado as possibilidades de entrada no ensino superior, inclusive a entrada dos egressos EJA, dos quais pouco se tem falado.

Pela construção do perfil dos alunos, é possível afirmar que os estudantes do curso de Administração Pública na modalidade EAD da UEMG provêm da classe trabalhadora

assalariada, da classe baixa e/ou média, pais e mães de família, que, em sua maioria, não dispunham de recursos para estar em um curso superior pago. Pela jornada de trabalho a que esses alunos são submetidos e pelas reais necessidades do trabalho em suas vidas, provavelmente não estariam fazendo um curso superior, caso fosse pela modalidade presencial, pois a necessidade da conciliação trabalho/estudo e realidade dos municípios de residência - não têm instituições de ensino superior com cursos presenciais – não os permitiria.

Os egressos da EJA, matriculados no curso de Administração Pública, também têm um perfil bem próximo ao perfil geral da turma. O que difere são as experiências vivenciadas e as condições de vida, especialmente na infância e adolescência, que, diferentemente dos demais, causou o abandono escolar em certa etapa da vida.

A respeito das ações de interromper os estudos, retomar uma trajetória escolar e dar continuidade, afirma-se que nenhuma ação acontece desmotivada. Toda e qualquer ação tem os seus fatores que a impulsionam, sejam fatores que a justificam, sejam fatores que as qualificam, isto é, sejam fatores que ampararam o agir, sejam fatores que colocam expectativas sobre a ação.

Sobre a interrupção dos estudos, esta pesquisa apresentou cinco fatores que motivaram essa interrupção por parte do público investigado: o trabalho, a família, a dificuldade de acesso à escola, a gravidez na adolescência e o desinteresse pela escola, tendo o trabalho maior destaque.

A interrupção dos estudos está diretamente relacionada às condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos pesquisados. A baixa renda familiar, as condições de moradia, a dificuldade de acesso à escola, o baixo grau de instrução dos pais, os conflitos familiares contribuíram para definir a interrupção das trajetórias escolares desses sujeitos.

A interrupção dos estudos nem sempre foi uma questão de opção. Para a maioria dos investigados, interromper os estudos foi uma condição necessária devido ao fato de terem que se autossustentar, ajudarem suas famílias ou outros condicionamentos que suas realidades impuseram sobre eles, não lhes dando condições justas de escolha entre a interrupção e a continuidade.

O trabalho, como fator motivacional para a interrupção dos estudos, ocupa ainda uma centralidade na vida desses indivíduos, desde quando interromperam os estudos até o momento da pesquisa. O trabalho para eles é, além do ‘ganha-pão’, uma conquista, algo que identifica.

A constituição da família é uma grande marca para interromper os estudos entre o público feminino. O valor que esse público dá às ações e de casar, ter filhos, é uma característica dada, talvez, pelo modelo de família que tiveram ou por se espelharem nos valores com os quais foram criadas. Nesse viés, não foi possível um aprofundamento maior para se chegar a uma conclusiva.

A respeito da retomada das trajetórias escolares na educação básica, a pesquisa apontou quatro fatores que as motivaram: incentivo de amigos, exigências do trabalho, pretensão de mudança ou melhoria de emprego e satisfação pessoal, tendo a pretensão de mudança ou melhoria de emprego uma expressão maior entre os entrevistados.

As trajetórias dos jovens e adultos quando afastados do ambiente escolar são definidoras do seu retorno ou não a trajetórias escolares. É nesse intervalo que as tomadas de decisões acontecem, sobretudo pela influência dos meios em que convivem, como trabalho, círculo de amizades e família.

A representação social da escolarização é um dos pontos-chave para que se tome a decisão de retomada das trajetórias escolares. Para os jovens e adultos que decidem voltar a estudar, a representação da escolarização, especialmente no que tange à importância dela no mundo do trabalho, sofre alterações se comparada ao momento da interrupção dos estudos. O momento da retomada dos estudos culmina no momento em que a importância da escolarização supera outras prioridades da vida cotidiana e os sacrifícios para retomar as trajetórias escolares valem a pena pelo que se espera da escolarização.

A EJA ocupa um lugar de destaque nas retomadas das trajetórias escolares. A retomada da maioria das trajetórias escolares dos investigados no período - que concide com os maiores investimentos governamentais na EJA (primeira década do século XXI) - mostram a importância das políticas de fomento da modalidade para o atendimento da população. Não somente uma política de investimentos financeiros, embora essa seja irrefutavelmente necessária, mas também uma política de visibilidade da EJA, de incentivo a programas que visem a um atendimento do maior número possível de desassistidos pela educação regular e que atendam aos anseios desse público.

As leituras dos investigados a respeito da EJA permite afirmar que ainda há um longo caminho a trilhar na EJA, tanto no que diz respeito às conquistas de espaços, quanto no que se refere à reflexão de si própria. Nesse caminho estão o aprimoramento dos processos formativos dos seus docentes e a reflexão a respeito de alguns programas de EJA que apenas preveem a diplomação e ainda não atendem ao objetivo da promoção da educação como *locus*

do compartilhamento das experiências, da vivência, do encontro do jovem e adultos com seus sonhos, suas expectativas e esperanças.

A pesquisa se dispôs a investigar os fatores motivacionais que levaram os egressos da Educação de Jovens e Adultos a dar continuidade aos estudos em nível superior. Para esse objetivo, a pesquisa apontou três fatores motivacionais: o incentivo dos professores da EJA, o incentivo da família e os interesses próprios, sendo os interesses próprios, com ênfase na melhoria de condições de vida e de trabalho, o fator de maior incidência.

A busca por um nível de escolaridade mais elevado é vista como uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho e de vida. A possibilidade de melhores salários e de uma mobilidade social ascendente corroboram para que os jovens e adultos retomem suas trajetórias escolares e, após terminarem o ensino médio, busquem se qualificar cada vez mais, enxergando a formação superior como forma de qualificação para o competitivo mercado de trabalho.

Na continuidade de estudos dos egressos da EJA, os professores dessa modalidade ocupam um lugar privilegiado na vida dos jovens e adultos. Eles têm uma capacidade muito grande de influência na vida dos seus alunos. Suas condutas, seus ensinamentos e o incentivo para que os alunos continuem estudando têm um grande efeito para a continuidade, sobretudo para aqueles que lutam, no cotidiano, contra situações que desmotivam estar e continuar estudando.

Tratando-se da escolha dos egressos da EJA pela modalidade EAD para cursar o ensino superior, a pesquisa apontou dois fatores contribuintes: a flexibilidade de tempo e por ser a única opção disponível.

A escolha da modalidade EAD está diretamente ligada ao perfil dos egressos da EJA. A flexibilidade de tempo da EAD permite que possam estudar em tempos e espaços adequados à sua vida cotidiana - depois que os filhos dormem, após chegar do trabalho, antes de saírem para o trabalho - dando maior autonomia na sua rotina.

As instituições públicas de ensino superior, em sua maioria, encontram-se nos grandes centros urbanos. A EAD apresenta-se como possibilidade da democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que manter estrutura de campus universitários em pequenas cidades é oneroso, daí, a EAD se torna a única opção disponível para que muitos jovens e adultos cheguem à educação superior sem ter que deslocar de suas cidades de origem.

Embora esta investigação não seja institucional (no sentido de não se prestar a defender uma instituição em particular), é impossível não destacar que o ingresso de alunos das cidades interioranas de Minas Gerais na UEMG, pela EAD, permite que a própria

instituição cumpra a sua missão na escolha dos polos de apoio presencial, visto que se objetiva à interiorização da Universidade Pública, à ampliação e democratização do ensino superior.

Esta investigação ainda propôs identificar os fatores que motivaram a evasão dos egressos da EJA no curso Bacharelado em Administração Pública e apontou que três fatores foram responsáveis por isso: a falta de regulamentação de processos e procedimentos de mobilidade estudantil na modalidade EAD; a não adaptação ao método; e a falta de tempo.

A instituição, apesar de objetivar contribuir para a democratização da entrada no ensino superior e interiorização da universidade pública, ainda não conseguiu rever as problemáticas internas que garantam a continuidade dos alunos na modalidade EAD. Suas fragilidades de regulamentação da EAD atingem diretamente seus alunos.

A EAD constitui uma modalidade a que nem todos estão preparados para lançar mão dela como ferramenta para fazer um curso superior. Ela é uma que exige um empenho muito grande do aluno, especialmente no que tange o desempenho individual e o exercício da autonomia. Quando o nível de desempenho individual não é atingido, a desistência é um dos resultados diante da frustração do aluno com a modalidade.

Essa investigação apresenta um produto final, mas não chegou em seu fim último. Ela deixa abertas portas para que se busquem respostas a outras perguntas que surgiram e podem surgir a todos leitores deste trabalho no aprofundamento das questões levantadas, como a pretensão de melhoria de vida dos investigados ao buscar o ensino superior: será que, após concluir, em 2018, o curso de Administração Pública, conseguirão colocações melhores no mercado de trabalho?

Ao trabalhar a questão da disposição geográfica dos alunos, esta investigação leva também para outros rumos: como a EAD tem influenciado nos arranjos territoriais? Há aumento ou diminuição do fluxo migratório em busca de instrução nos municípios que têm EAD?

Finaliza-se este tópico tecendo a afirmação que traduz as apreensões da trajetórias investigativa deste trabalho. Os alunos do curso de Bacharelado em Administração Pública, egressos da EJA, são verdadeiros GUERREIROS.

Sim, GUERREIROS - com letras maiúsculas, para que se destoe do formato do texto desta dissertação, pois é isso o que eles realmente são. Os jovens e adultos que retomam suas trajetórias e decidem pela continuidade dos estudos em nível superior são sujeitos que destoam dos arquétipos que se formaram na sociedade. Destoam da prerrogativa de que só conseguem uma formação educacional em nível superior aqueles cujas condições financeiras

e familiares permitem. São sujeitos que compõem os novos arquétipos de superação, de conquistas que galgaram as desesperanças e emergiram vitoriosos, trazendo, nas trajetórias – como motivo de orgulho pela superação – as marcas das sobras das injustiças sociais, políticas e econômicas que marcam a história brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, v. 58, n. 3, p. 351-374, 2007. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/178>>. Acesso em: 11 ago. 2015.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 148-178. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/weszyxz/o-mtodo-nas-cincias-naturais-e-sociais-pesquisa-quantitativa-e-qualitativa>>. Acesso em: 13 nov.2015.
- ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. Educação Supletiva e Ensino Supletivo como política nacional: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v.8, n.16, jul./dez. 2015.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educacion a Distancia Hoy**. Madrid: Uned, 1994.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: 1ª CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM – MG, 2005. Caderno de textos. p. 39-56.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 127, p. 127-147, 2002.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. A falência do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): dilemas e (su)postos novos lemas para a EAD pública brasileira. **Pensar a Educação em pauta** [online], UFMG, ano III, ed. 87, 19 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/eucidio-19jun/c1kwk>>. Acesso em: 19 jun.2015.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- BERNARDIM, Márcio Luiz. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica, phenomenological studies**, v. xx, n. 2, p. 189-197, jul./dez. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 2 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394/96. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Congresso Nacional, 23 dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília,

23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB 11/2000** – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf> >. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm) >. Acesso em: 16 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem... **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jul. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão... **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf) >. Acesso em: 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 03, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 01, de 2 de fevereiro de 2016**. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n.º 01, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Res-CES-CNE-001-2016-03-11.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CAMINHA, I. S. **Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

CENSO, Ead. BR. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **São Paulo: Pear, 2011.** Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf). Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. Disponível em [http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf) > Acesso em: 23 abr. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: [http://200.17.83.38/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf). Acesso em: 23 abr. 2015.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional. **Educação & Sociedade**, v.31, n. 11, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jun. 2015.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em administração**, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000. Disponível em: [http://rednep.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_fenomenologia\\_um\\_enfoque\\_metodologico\\_para\\_alem\\_da\\_modernidade.pdf](http://rednep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_fenomenologia_um_enfoque_metodologico_para_alem_da_modernidade.pdf). Acesso: 25 abr. 2015.

COMARELLA, Rafaela Lunardi et al. Educação superior a distância: evasão discente. Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93392?show=full>. Acesso em: 15 nov. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Universidade Aberta do Brasil. **Comunicado DeD/CAPES aos coordenadores UAB.** Brasília, 25 ago. 2015. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atual/> >. Acesso em: 25 ago.2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Universidade Aberta do Brasil. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Brasília, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Universidade Aberta do Brasil. **Portaria nº 079**, de 14 de abril de 2010. Brasília, 2010.

CORDEIRO, Eliza Regina; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; SOUZA, Irineu Manoel. A importância da Educação a Distância na melhoria da qualidade de vida. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 107-124, 2013.

COSTA, Alexandre Marino et al. Elaboração do livro-texto: o caso do Programa Nacional de Formação em Administração Pública. **RENOTE**, v. 7, n. 3, p. 467-476. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13590/8838>. Acesso em: 20 maio 2015.

COURA, Isamara Grazielle Martins; ARAÚJO, Wilson José de. A educação a distância como possibilidade de formação dos sujeitos da EJA. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA...2010. **Anais...** CEFET/MG, 2010. Disponível em: <[Techttp://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT7/A\\_EDUCACAO\\_A\\_DISTANCIA.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/A_EDUCACAO_A_DISTANCIA.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DEMARCO, Diogo Joel. A formação de gestores públicos no Brasil: um balanço das contribuições do programa nacional de formação em administração pública (PNAP). In: VII CONGRESSO CONSAD DA GESTÃO PÚBLICA. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2015/VIII\\_Consad/005.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2015/VIII_Consad/005.pdf). Acesso em: 20 maio 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

DIAS, Ana Cristina Garcia; GOMES, William B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 79-106, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n1/a06v04n1.pdf?lsearch=%22a%20fam%C3%ADlia%20da%20adol%20escente%20gravida%22>>. Acesso em: 10 maio 2015.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia**, v. 20, n. 45, p. 123-131, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a15v20n45>>. Acesso em: 04 nov. 2016

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.26, n. 92, p. 115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leônicio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.27-43.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **RENOTE**, v. 4, n. 2, 2006.

FERREIRA, Thiago Lopes; DE OLIVERA LOPES, Munich Ribeiro. Fatores que contribuem na continuidade dos estudos dos alunos do proeja do IFF Guarus. **LINK SCIENCE PLACE-Revista Científica Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, 2015, p. 97-104.

FLICK, Uwe (Coord.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/.../paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_indignacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/.../paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2015.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Institucional (histórico da Fundação CECIERJ) e graduação (metodologia e cursos)**. Disponível em: <[http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/exibe\\_artigo.php](http://www.cederj.edu.br/fundacaoecierj/exibe_artigo.php)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq\\_MotivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf). Acesso em: 15 ago. 2015.

GARCEZ, Eliane Fioravante. Weber, Schutz e a busca de "sentido" na ação social: uma análise comparativa. **Em Tese**, v. 11, n. 1, p. 63-90, 2014. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/1806-5023.2014v11n1p63/28682>>. Acesso em: 15 ago.2015.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface-Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1997. Disponível emfile:///C:/Users/bvbv/Downloads/Algumas+notas+sobre.pdf

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; CORREA, Robert Delano de Souza; BRESCIA, Enil Almeida; BANDEIRA, Ana Carolina Alves. DO QUADRO ÀS TELAS: caminhos pedagógicos da EaD na Universidade do Estado de Minas Gerais. In: SOUSA; Antonio Heronaldo de et al. (Orgs.). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil**: cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: UDESC, 2015a. p. 159-170.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; CORREA, Robert Delano de Souza; BRESCIA, Enil Almeida; BANDEIRA, Ana Carolina Alves. A Universidade Aberta do Brasil no contexto da UEMG: Adesão para a ampliação e flexibilização do acesso ao Ensino Superior. **TICs e EaD em foco**, v.1, nº 1, São Luiz, 2015b. p.106-124.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um relato de pesquisa. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: [www.psi-ambiental.net/pdf/01questionario.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/01questionario.pdf). Acesso em: 21 ago. 2015.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Claudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior**: 2013 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JESUS, M.C.P.; et al. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. **Rev esc enferm USP**, v. 47, n. 30, p.736-41, 2013.

JESUS, Maria Cristina Pinto de. A pesquisa fundamentada na fenomenologia social de Alfred Schütz. In: SEMINÁRIO CUIDADO APS. **Anais...** 2013. Disponível em < [http://cac.php.unioeste.br/eventos/seminariocuidadoAPS/anais/A\\_PESQUISA\\_FUNDAMENTADA\\_NA\\_FENOMENOLOGIA\\_SOCIAL\\_DE\\_ALFRED\\_SCHUTZ.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/seminariocuidadoAPS/anais/A_PESQUISA_FUNDAMENTADA_NA_FENOMENOLOGIA_SOCIAL_DE_ALFRED_SCHUTZ.pdf) >. Acesso em 10 nov. 2015.

JEZINE, Edineide; TRINDADE, Camilla Regina Pinto Barbosa da; FERNANDES, Janaína Gomes. Perfil e trajetórias históricas dos alunos advindos da EJA no curso de pedagogia na UFPB. 2015. Disponível em: <<http://coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/1/perfil-e-trajetorias-historicas-dos-alunos-advindos-da-eja-no-curso-de-pedagogia-na-ufpb.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JUNQUEIRA, Lília. A noção de representação social na sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, v. 10, n. 18, p 145-161, 2005.

LEMES, J. B. **O PROEJA transiarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia**: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. Tese (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LISSEANU, Doina Popa. **Un reto mundial**: la educación a Distancia. Madrid: ICE-UNED, 1998.

LUZ, Luciane. Mulheres e EAD: uma análise de gênero sobre o perfil dos (as) acadêmicos (as) na educação a distância no Brasil. **Maiêutica-Curso de Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <[https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/SES\\_EaD/article/view/607/275](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/SES_EaD/article/view/607/275)>. Acesso em: 23 abr. 2015

MACEDO, Fernanda Maria Felício; BOAVA, Diego Luiz Teixeira; ANTONIALLI, Luiz Marcelo. **A fenomenologia social na pesquisa em estratégia**. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v13n5/v13n5a07.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2015.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/133>>. Acesso em: 18 de nov. 2016.

MARTINS, António Sota. **A Escola e a Escolarização em Portugal. Representações dos Imigrantes da Europa de Leste**. ACIDI, IP, 2005. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/628/1/LC156.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2015.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MELO, L. S. **Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói**. Tese (Mestrado Acadêmico em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 19 nov.2015.

MUTZIG, Jean-Marc Georges. Nota da Diretoria de Educação a Distância - CAPES: um momento histórico para EaD. In: SOUSA; Antonio Heronaldo de ... et al. (Orgs.). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil**: cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: UDESC, 2015a. p. 8-10.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERENCIA LATINO AMERICANA SOBRE EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2012.

NIENCHOTER, R. A **EJA em minha vida**: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens Adultos no município de Palhoça (SC). Tese (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Mulheres adultas das camadas populares**: a especificidade da condição feminina na busca da escolarização. Dissertação - FaE/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OLIVEIRA, H. V. G. **Motivações, qualidade de vida e suas mudanças** - percepções dos egressos do PROEJA/Bambuí-MG. Tese (Mestrado Acadêmico em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, 2011. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1996.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques et al. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94131>>.

PAIXÃO, Lea P. **Estratégias de Socialização**: Consonâncias e Dissonâncias na relação escola-família. SBS XII Congresso Brasileiro de Sociologia, GT Educação e Sociedade. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.p.6-10. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/osfe/publicacoes\\_sugArtigos%29.htm](http://www.fae.ufmg.br/osfe/publicacoes_sugArtigos%29.htm)> Acesso em: 10 out. 2015.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 76.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de vida e educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 17, nov., 2004.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolares e escolar. Tese (Mestrado Acadêmico em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Mobilidade social uma avaliação comparativa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 13, n. 4, p. 19-35, 1973.

PILATTI, Luiz A. Qualidade de vida no trabalho e a teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades limite das organizações. **Qualidade de vida no ambiente corporativo**. Campinas: IPES Editorial, p. 51-62, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

QUEIROZ, Cátia ROQ. Desafios, Conquistas e Ferramentas da Matemática na EAD. **Sigmae**, v. 1, n. 1, p. 119-125, 2012.

RAMBLA, Xavier; PEREIRA, Rosangela Saldanha; ESPLUGA Josep Lluís. La articulación de las políticas públicas a favor del desarrollo educativo: el margen de maniobra en América Latina. In: RAMBLA, Xavier; LAZZAROTTI, Bruno; BRONZO, Carla. **Desigualdades educacionais & pobreza**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p. 31-48.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 out. 2015.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Flacso/Brasil-Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, 2013.

ROCHA, Cinthya Aparecida da. **Gravidez na adolescência e evasão escolar**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/120798>. Acesso em: 10 out. 2015.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade** [online], v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.44-59.

ROJAS, J. BARUKI-FONSECA, R.; SOUZA, R.S.E. Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: a experiência da UFMS. **Anais ...SIPQ**, 2012. p. 1-10.

ROJAS, J. BARUKI-FONSECA, R. A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem. In: RIGOTTI, P. R. (Org.) **UNIARTE: textos escolhidos**. Dourados, MS: UNIGRAN, 2009. p. 55-73.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, v. 2, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. xx, n.69, p. 119-136, 1999.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Bancas permanentes oferecem oportunidade para jovens e adultos conquistarem certificados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8160-bancas-permanentes-oferecem-oportunidade-para-jovens-e-adultos-conquistarem-certificados-do-ensino-fundamental-e-do-ensino-medio>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da. 8ª Reunião Ordinária do Fórum dos Coordenadores UAB – Palestra Proferida. Brasília, 9 jul. 2015.

SILVA, Shirley Ângela da; FERREIRA, Shirley Lopes; FERREIRA, Daniela Maria. **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho.** Universidade Federal do Pernambuco, 2012. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2012.1/a%20expectativa%20dos%20alunos%20da%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/a%20expectativa%20dos%20alunos%20da%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2015.

SIQUEIRA, André Boccasius. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 2, n. 3, p. 32-43, 2009.

SPINARDI, Ana Carulina Pereira et al. Telefonaudiologia: ciência e tecnologia em saúde. **Pró-fono**, p. 249-254, 2009.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003.

STOCO, Heloisa Pancieri. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA**, n. 1, a. I, ago. 2010. Disponível em: <[www.revistapindorama.ifba.edu.br](http://www.revistapindorama.ifba.edu.br)>. Acesso em: 2 out. 2015.

TAVEIRA, Ângelo Murgel. Privilégios que não podem existir numa democracia. spaceblog. 27 set. 2010. Disponível em: <<http://angelomurgeltaveira.spaceblog.com.br/976350/Privilegios-que-nao-podemexistir-numa-democracia/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 8, nº 9, p. 9-21. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>>. Acesso em: 15 out. 2015.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UEMG. Coordenação da Universidade Aberta da Universidade do Estado de Minas Gerais. Relatório Parcial de cumprimento do objeto do Convênio nº 78.2376/2013. Belo Horizonte, mar. 2015.

UNIREDE. **Universidade Virtual Pública do Brasil**. 2003. Disponível em: <[http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com\\_weblinks&view=category&id=43%3Aeducacao-a-distancia&Itemid=61](http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=43%3Aeducacao-a-distancia&Itemid=61)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Editais do Vestibular UEMG/UAB/2014 para cursos de Graduação a distância**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/editais180E20130903160118.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”. **Acervo da secretaria de EaD/FaPP/CBH/UEMG**. Belo Horizonte, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”. **Acervo da secretaria de EaD/FaPP/CBH/UEMG**. Belo Horizonte, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves. **Projeto Pedagógico do curso Bacharelado em Administração Pública Modalidade a Distância**. Belo Horizonte, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves. **Relatório final do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Pública**. Belo Horizonte, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Programa de Seleção Socioeconômica (PROCAN)**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: < [http://uemg.br/processo\\_procan.php](http://uemg.br/processo_procan.php)>. Acesso em: 20 set. 2015.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. 329f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WAGNER. H.R (Org.). **Fenomenologia e Relações Sociais** – textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Relação dos trabalhos encontrados na Revisão da Literatura no banco de teses da Capes

| PALAVRA-CHAVE         | QUANT | TÍTULO                                                                                                                             | AUTORIA                            | TIPO        | ANO  | LOCAL                                  |
|-----------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|------|----------------------------------------|
| EGRESSOS DA EJA E EAD | 1     | CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA O ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL NA VISÃO DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                 | CAMINHA, IVANETE SASKOSKI          | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ                |
| EGRESSOS DA EJA       | 1     | CASOS POUCO PROVAVÉIS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES ININTERRUPTAS DE ESTUDANTES DE EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL                              | CRUZ, NEILTON CASTRO DA            | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS   |
|                       | 2     | CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA O ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL NA VISÃO DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                 | CAMINHA, IVANETE SASKOSKI          | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ                |
|                       | 3     | MOTIVAÇÕES, QUALIDADE DE VIDA E SUAS MUDANÇAS - PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROEJA/BAMBUÍ-MG.                                       | OLIVEIRA, HELAINNE VIANEY GOMES DE | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA         |
|                       | 4     | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO SESC LONDRINA (2004-2007): PROJETOS DE VIDA E PERCURSOS DE ALUNOS EGRESSOS | SANTOS, CLAUDIA REGINA ALVES DOS   | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA      |
|                       | 5     | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA: A REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ IFPA  | LIRA, CARLA ANDREZA AMARAL LOPES   | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ          |
|                       | 6     | A EJA EM MINHA VIDA : TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC)              | NIENCHOTER, ROSANE                 | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA |

|  |    |                                                                                                                                                                                                                                               |                                    |             |      |                                     |
|--|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|------|-------------------------------------|
|  | 7  | EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE CONDE/PB E OS DESAFIOS SOBRE CONTINUIDADE DE ESCOLARIZAÇÃO EM EJA                                                                                                                    | CAVALCANTE, ARILU DA SILVA         | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA     |
|  | 8  | O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: SIGNIFICAÇÕES E INDICAÇÕES DE ESTUDANTES À ELABORAÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO | LEMES, JULIETA BORGES              | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA            |
|  | 9  | O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NO MUNICÍPIO DE SOUSA - PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA                                                                                                                    | SILVA, ANA PAULA MENDES            | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA     |
|  | 10 | CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - CAMPUS CUIABÁ - OCTAYDE JORGE DA SILVA                                                                                       | ALMEIDA, ROGERIO MARQUES DE        | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO |
|  | 11 | PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: IMPACTO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MUNICÍPIOS DO SERTÃO PARAIBANO                                                                                                            | SANTOS, PATRICIA FERNANDA DA COSTA | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA     |
|  | 12 | O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/CAMPUS PORTO VELHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESVELANDO A REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DE 1998-2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO                                             | LIMA, INACIA DAMASCENO             | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA    |
|  | 13 | FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA: A DEMANDA DE EMPREGABILIDADE PARA OS FUTUROS EGRESSOS DO CURSO DE MECÂNICA DO IFPA                                                                                                                           | SILVA, ANGELO JOSE SANTANA         | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ       |
|  | 14 | O USO DE MÍDIAS POR PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO                                                                                                                                                                          | QUEIROZ, TANIA LUCIA DE ARAUJO     | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO  |

|                                               |   |                                                                                                                                                                                                                                              |                                    |             |      |                                          |
|-----------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|------|------------------------------------------|
| <b>EGRESSOS DA<br/>EJA E ENSINO<br/>MÉDIO</b> | 1 | A EJA EM MINHA VIDA : TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC)                                                                                                                        | NIENCHOTER, ROSANE                 | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA |
|                                               | 2 | O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINOMÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: SIGNIFICAÇÕES E INDICAÇÕES DE ESTUDANTES À ELABORAÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO | LEMES, JULIETA BORGES              | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA                 |
| <b>MOTIVAÇÕES E EJA</b>                       | 1 | UM ESTUDO SOBRE A SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE EJA                                                                                                                                                      | FERREIRA, CARMEN REGINA GONCALVES  | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS          |
|                                               | 2 | JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS NAS TURMAS DE EJA - IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE E NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS                                                                                   | AZEVEDO, JEYSA ADALLES DOS SANTOS  | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO       |
|                                               | 3 | RETORNOS (IM)PROVÁVEIS E ESPERANÇAS SUBJETIVAS DE ALUNOS DOS CENTROS E ESTUDOS DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) DOS MUNICÍPIOS DE ITABORAÍ, SÃO GONÇALO E NITERÓI                                                                                  | MELO, LEANDRO SIQUEIRA DE          | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO |
|                                               | 4 | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MEMÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                                                                                                             | VARGAS, IRINEU DA CUNHA            | DISSERTAÇÃO | 2012 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO |
|                                               | 5 | USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO: DIMENSÕES EXTRAESCOLARES E ESCOLAR                                                                                               | PEDRALLI, ROSANGELA                | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA |
|                                               | 6 | MOTIVAÇÕES, QUALIDADE DE VIDA E SUAS MUDANÇAS - PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROEJA/BAMBUÍ-MG.                                                                                                                                                 | OLIVEIRA, HELAINNE VIANEY GOMES DE | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA           |

|  |   |                                                                                                                                                                |                               |             |      |                                     |
|--|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------|------|-------------------------------------|
|  | 7 | ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA<br>PERCEPÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS SOBRE<br>ABANDONO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO<br>NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE<br>SALVADOR | SANTANA, VERONICA DE<br>SOUZA | DISSERTAÇÃO | 2011 | UNIVERSIDADE<br>FEDERAL DA<br>BAHIA |
|--|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------|------|-------------------------------------|

**Apêndice II – Modelo de questionário aplicado na pesquisa**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE/CBH/UEMG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM**  
**EDUCAÇÃO**

**IDENTIFICAÇÃO**

**Título da Pesquisa:** O lugar da Educação a Distância no acesso do egresso da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais.

**Pesquisador:** Adálcio Carvalho de Araújo      **Data da entrevista:** 28/04/2016

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_ **Polo:** \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO**

**01- Na sua trajetória escolar durante a educação básica (antigo primeiro e segundo grau) você fez alguma interrupção nos seus estudos**

( ) Sim      ( ) não

**02- Caso a resposta anterior seja sim, em que etapa em você interrompeu seus estudos?**

|                                                       |                                    |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------|
| ( ) Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) | ( ) Primeiro grau (1º ao 4º série) |
| ( ) Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano)   | ( ) Primeiro grau (5º ao 8º série) |
| ( ) Ensino Médio                                      | ( ) Segundo grau                   |

**03- O que levou você a interromper seus estudos?**

( ) Trabalho  
( ) Família  
( ) Dificuldade de acesso a escola  
( ) outros. \_\_\_\_\_

**04- Por quantos anos parou de frequentar a escola nessa interrupção?**

( ) De 01 a 05 anos  
( ) De 06 a 10 anos  
( ) De 11 a 15 anos  
( ) acima de 15 anos

**05- Dentre as opções abaixo alguma/algumas foi motivo para que retomasse os seus estudos na educação básica (antigo primeiro e segundo grau)?**

- ( ) Incentivo da família. Quem? \_\_\_\_\_
- ( ) incentivo de amigos
- ( ) Exigências do trabalho em que estava
- ( ) outros. \_\_\_\_\_

**06- Você retomou os estudos diretamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

- ( ) Sim      ( ) Não

**07- Como você avalia o período em que você estudou na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

- ( ) Ruim
- ( ) Regular
- ( ) Bom
- ( ) Ótimo

**08- O que levou você a dar continuidade aos estudos ingressando em um curso superior?**

- ( ) Incentivo professor da EJA
- ( ) Incentivo da família? Quem? \_\_\_\_\_
- ( ) Exigência do trabalho
- ( ) Interesse próprio
- ( ) Outros

**09- Já tentou vestibular para outro curso?**

- ( ) Sim – presencial, para um curso na modalidade presencial
- ( ) Sim – presencial, para um curso na modalidade a distância
- ( ) Não

**10 – O que levou você a escolher fazer um curso superior na modalidade a distância?**

- ( ) Flexibilização do tempo
- ( ) Era a única opção disponível
- ( ) Já conhecia a modalidade e gostei

**11 – O que levou você a escolher cursar o curso Bacharelado em Administração Pública?**

- ( ) Exigência do trabalho
- ( ) Única opção disponível
- ( ) Interesse pessoal na profissão
- ( ) Outros. \_\_\_\_\_

### **Apêndice III – Modelo do TCLE utilizado na pesquisa**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado O lugar da Educação a Distância no acesso do egresso da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais.

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória educacional dos alunos do curso de Graduação em Administração Pública, na modalidade a distância, da Universidade do Estado de Minas, que são egressos da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as motivações à continuidade de estudos no nível superior e de sua opção pela modalidade de ensino a distância.

Para realizar o estudo será necessário que o (a) sr.(a) se disponibilize a responder a um questionário (via e-mail), e a participar de entrevistas, agendadas a sua conveniência, realizadas no polo de apoio presencial em que vossa senhoria estuda e/ou através de skype, videoconferência ou hangout.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identidade. Salvaguarda também o seu direito e liberdade de, manifestada livremente a sua vontade, por interesses pessoais e/ou de auto-reconhecimento, ter sua identidade de participante revelada.

Sua participação nesse estudo é de grande relevância institucional e social. Ela quem conferirá maior confiabilidade ao estudo possibilitando uma análise e compreensão real da problemática estudada, contribuindo significativamente às discussões do campo educacional por ela discutido.

Essa pesquisa obedece aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou à sua integridade física. E a sua participação nela não lhe trará nenhum ônus financeiro.

Ao Sr.(a) reserva-se o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo e receberá uma via deste termo, devidamente assinada.

Para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessário à sua participação, estarei à disposição nos contatos disponibilizados no campo “Dados do pesquisador”.

O sr(a) ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (CEP/UEMG) pelo contato (31) 3916-8626 e/ou com a orientadora dessa pesquisa no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação (FaE/UEMG), a professora Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Nogueira pelos contatos de email <vlnogueira2010@gmail.com> e /ou telefone (31) 3239-5913.

### **Dados do Pesquisador**

**Nome:** Adálcio Carvalho de Araújo      **CPF:** 068.237.986-70  
**Endereço:** Rua Peçanha, 161, Bloco7/Apto101, Bairro Carlos Prates, Belo Horizonte, CEP:30.710-040.  
**E-mail:** adalcio.caraujo85@hotmail.com  
**Telefone:** (31) 3201-0900      **Celular:** (31) 98520-1493.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) de CPF  
 \_\_\_\_\_ e RG: \_\_\_\_\_, residente e domiciliado à rua/Av.  
 \_\_\_\_\_, município  
 \_\_\_\_\_, estado \_\_\_\_\_, declaro que entendi os  
 objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa intitulada “O lugar da  
 Educação a Distância no acesso do egresso da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino  
 Superior no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais”e concordo em participar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura no participante

\_\_\_\_\_  
 Adálcio Carvalho de Araújo - Pesquisador

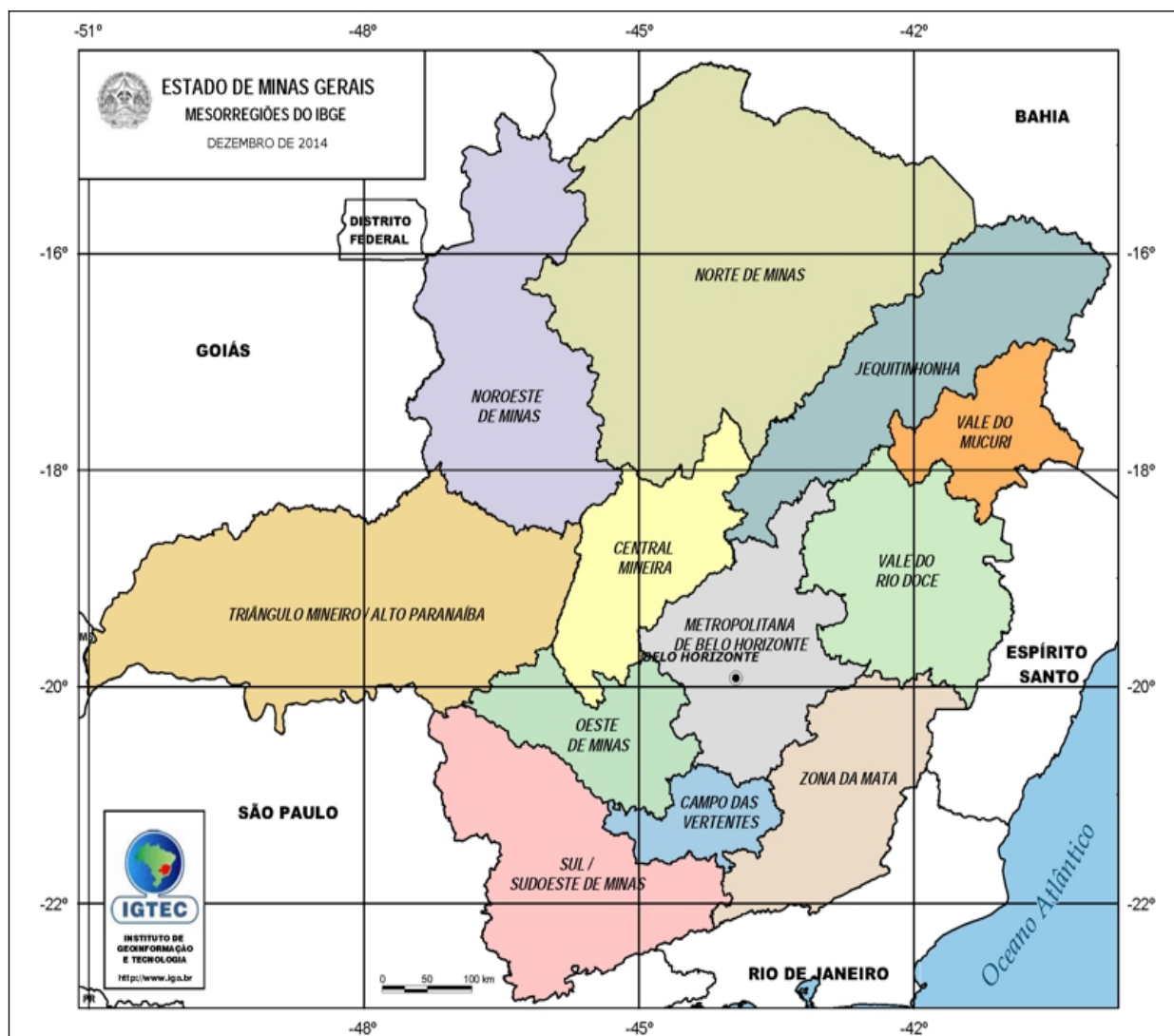
## ANEXOS

## Anexo I – Estudo Sobre legislação sobre EAD nos Estados da Federação

| LEGISLAÇÃO SOBRE EAD POR ESTADO/REGIÃO |        |                           |                            |
|----------------------------------------|--------|---------------------------|----------------------------|
| REGIÃO                                 | Estado | Baseado nas normas do MEC | Possui Legislação Estadual |
| NORTE                                  | AC     | X                         |                            |
|                                        | AM     | X                         |                            |
|                                        | RO     | X                         |                            |
|                                        | AP     | X                         |                            |
|                                        | PA     | X                         |                            |
|                                        | RR     | X                         |                            |
|                                        | TO     | X                         |                            |
| CENTRO OESTE                           | MT     |                           | X                          |
|                                        | MS     |                           | X                          |
|                                        | DF     | X                         |                            |
|                                        | GO     |                           | X                          |
| NORDESTE                               | MA     | X                         |                            |
|                                        | PI     |                           | X                          |
|                                        | PE     | X                         |                            |
|                                        | PB     | X                         |                            |
|                                        | CE     |                           | X                          |
|                                        | AL     | X                         |                            |
|                                        | BA     | X                         |                            |
|                                        | RN     | X                         |                            |
|                                        | SE     | X                         |                            |
| SUDESTE                                | MG     | X                         |                            |
|                                        | ES     |                           | X                          |
|                                        | RJ     |                           | X                          |
|                                        | SP     |                           | X                          |
| SUL                                    | PR     |                           | X                          |
|                                        | SC     |                           | X                          |
|                                        | RS     |                           | X                          |

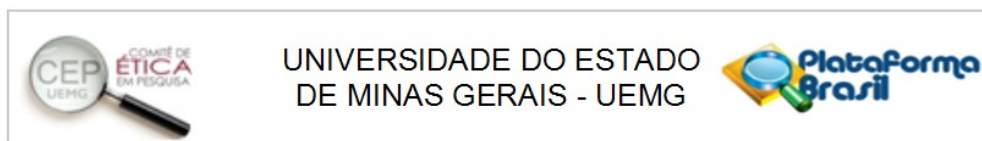
Fonte: ABED

## Anexo II – Mapas de Minas Gerais com divisões regionais



Fonte: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044>

## Anexo III - Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O LUGAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ACESSO DO EGRESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

**Pesquisador:** Adálcio Carvalho de Araújo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56025416.8.0000.5525

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - FaE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.756.798

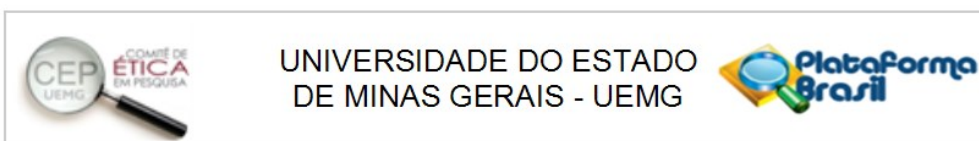
#### Apresentação do Projeto:

O projeto é da área de Ciências Humanas e tem como pesquisador responsável Adálcio Carvalho de Araújo. O projeto visa à compreensão do fenômeno da continuidade de estudos dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior na modalidade a distância. Parte das hipóteses de que a ausência de incentivos à continuidade de estudos em nível superior no EJA e o limite legal de oferta da modalidade na educação básica demonstram a supressão do seu caráter preparatório ao ensino superior e a incompletude de suas funções reparadora e equalizadora, e de que a Educação a Distância constitui-se um espaço de democratização do ensino superior e pode ser um espaço potencializador para a presença do egresso da EJA.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é analisar, a partir de uma abordagem fenomenológica, a trajetória educacional dos alunos curso de Graduação à distância em Administração Pública da Universidade do Estado de Minas Gerais que são egressos da EJA, verificando as motivações para a continuidade de estudos no nível superior e para a escolha pela Modalidade de Educação a Distância (EAD). Participarão do estudo 13 alunos que se ingressaram em fevereiro de 2014 no curso de Graduação em Administração Pública, na modalidade EAD, da Universidade do Estado de Minas Gerais e que são egressos da EJA. Os participantes responderão a um questionário e serão realizadas

**Endereço:** Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
**Bairro:** Serra Verde **CEP:** 31.630-900  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.756.798

entrevistas semi-estruturadas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa envolve riscos mínimos relacionados ao constrangimento do entrevistado, que pode ser minimizado com a preservação da identidade do mesmo. O estudo apresenta como benefícios contribuições teóricas para o campo de conhecimento investigado e a contribuição ao Núcleo de Estudos e Pesquisas e Educação de Jovens e Adultos da instituição pesquisada promovendo um diálogo entre a EJA e a EaD.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto meritório e relevante, representa uma contribuição importante para a área de interesse.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Protocolo de pesquisa, carta de anuência e TCLE para adultos participantes. A folha de rosto está apresentada como imagem em arquivo word. Nela constam as informações e assinaturas necessárias. É apresentado o questionário a ser utilizado e o roteiro de entrevista.

**Recomendações:**

- 1) Observar no cronograma que as etapas realizadas com os participantes, ou seja, a aplicação de questionários e a entrevista semi-estruturada só devem ser previstas para data posterior à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.
- 2) Revisar o TCLE de acordo com a Resolução 466/2012, de forma a contemplar os riscos, mesmo que sejam riscos mínimos, e colocar o endereço e e-mail do COEP no TCLE. Isto será averiguado no relatório parcial.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

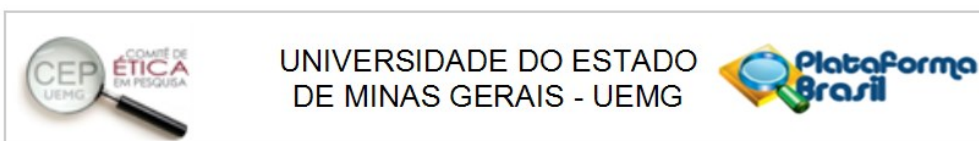
Não há pendências, mas o pesquisador deve seguir as recomendações.

**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_BASICAS_DO_PROJETO_673539.pdf | 01/09/2016<br>19:53:25 |                            | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_anuencia.pdf                        | 01/09/2016<br>19:47:11 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito   |

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
 Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.756.798

|                                                           |                                                  |                     |                            |        |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|----------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Mestrado_conforme_orientacoes_do_CE.docx | 30/08/2016 20:29:57 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |
| Outros                                                    | Roteiro_de_Entrevista.doc                        | 30/08/2016 19:19:44 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |
| Outros                                                    | Modelo_de_Questionario.docx                      | 30/08/2016 19:16:01 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx  | 22/04/2016 16:18:41 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |
| Folha de Rosto                                            | Folha_de_rosto.docx                              | 21/03/2016 20:48:09 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_MESTRADO_ADALCIO_CARVALHO_DE_ARAUJO.pdf  | 19/03/2016 21:18:38 | Adálcio Carvalho de Araújo | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 02 de Outubro de 2016

Assinado por:  
Edson José Carpintero Rezende  
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br