

THALITA RODRIGUES ROSSI

**ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ASCENSÃO DA
MOBILIDADE INTERGERACIONAL: CASO DAS MULHERES MINEIRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Márcia Barroso Fontes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R831e
2022
Rossi, Thalita Rodrigues, 1991-
Ensino superior a distância como possibilidade de ascensão
da mobilidade intergeracional: caso das mulheres mineiras /
Thalita Rodrigues Rossi. – Viçosa, MG, 2022.
1 dissertação eletrônica (115 f.): il.

Inclui apêndices.

Orientador: Márcia Barroso Fontes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Economia Doméstica, 2022.

Referências bibliográficas: f.103-110.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.158>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Mulheres - Educação (Superior) - Minas Gerias.
2. Ensino à distância. I. Fontes, Márcia Barroso, 1966-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia
Doméstica. Programa de Pós-Graduação em Economia
Doméstica. III. Título.

CDD 22. ed. 378.198220098151

THALITA RODRIGUES ROSSI

**ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ASCENSÃO DA
MOBILIDADE INTERGERACIONAL: CASO DAS MULHERES MINEIRAS**

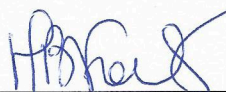
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2022.

Assentimento:



Thalita Rodrigues Rossi
Autora



Márcia Barroso Fontes
Orientadora

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, Patricia que me ensinou o que é ter força e nunca desistir. Sua coragem frente à vida é o meu maior exemplo. À minha vovó Alzira, minha maior incentivadora, sua fé e ensinamentos da vida me ajudaram a permanecer firme; à minha tia Marcinha fonte de inspiração, referência e apoio, sem você jamais teria chegado até aqui; e ao meu irmão Victor, meu amor. Obrigada por compreenderem as ausências, mas saibam que levei e levo vocês sempre comigo!

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Márcia Fontes, pela oportunidade e contribuição na minha formação científica e acadêmica. Às minhas queridas, dedicadas amigas e Professoras, Dra. Silvane Guimarães e Dra. Tereza Bartolomeu, pelo apoio, sacudidas quando desanimei, empurrões quando eu quis parar, e presença forte em momentos decisivos. Com toda admiração e respeito sou grata a vocês por acreditarem em mim. Isso fez toda a diferença.

Ao meu companheiro, Fernando, por seu amor, paciência e incentivo, dia após dia, para me fortalecer e por trilhar o caminho ao meu lado. Obrigada por sua dedicação nesta importante etapa da minha vida.

Ao inestimável amigo Ivis, pela escuta, olhar crítico e amizade que mesmo distante se fez e faz presente. A Luisa, por ser uma pessoa tão querida, acolhedora que está sempre tão disposta a me ajudar. Obrigada pelo carinho, atenção e generosidade. Vocês são um presente de Deus para mim.

Na mesma intensidade, agradeço também ao Italo, pela disposição e ajuda na empreitada das entrevistas; às participantes da pesquisa pela atenção, seriedade e respeito que tiveram nos momentos da entrevista; ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFV por propiciar dois anos de estudo de excelência; à todas as professoras que me fizeram repensar, desconstruir e reconstruir conceitos e percepções, bem como, às funcionárias da secretaria, pela ajuda e cordialidade.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de realizar a pós-graduação. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que concedeu a bolsa de estudos, e permitiu me dedicar integralmente ao mestrado.

Termino agradecendo a Deus que colocou todas essas pessoas em meu caminho e me deu forças, saúde, graça e sabedoria para vencer todos os obstáculos.

“A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”.

(Hannah Arendt)

RESUMO

ROSSI, Thalita Rodrigues, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2022. **Ensino Superior a Distância como Possibilidade de Ascensão da Mobilidade Intergeracional: Caso das Mulheres Mineiras**. Orientadora: Márcia Barroso Fontes.

Com a criação do Sistema UAB, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, as mulheres que nasceram em uma família vulnerável, com baixa escolaridade, poucos empregos ativos acumulados e residentes em ambientes desfavoráveis passaram a ter maior acesso ao ensino superior público, aumentando sua participação nas IES e nos mais diferentes segmentos da sociedade, redefinindo a fronteira patriarcal, já que deixaram de restringir suas vidas ao casamento e aos filhos. Nesse contexto, objetivou-se analisar o grau de mobilidade intergeracional de educação considerando a experiência das egressas que concluíram ou desistiram dos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância, na Universidade Federal de Viçosa, vinculada ao Sistema UAB. Optou-se pela associação entre as abordagens metodológicas, quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos permitiram traçar um perfil sociodemográfico das egressas, por meio do Questionário de Pesquisa Socioeconômico, da Pró-Reitora de Ensino, aplicado aos estudantes quando ingressaram nos cursos em 2011. O processo de tratamento e análise dos dados foram obtidos por meio do programa estatístico STATA. Os dados qualitativos possibilitaram compreender histórias reais de perseverança e vontade de alcançar mais estudo, formação, oportunidades e espaço no mercado de trabalho. Dentre os principais resultados constatou-se que o acesso, permanência e conclusão, das mulheres com mais de 25 anos, nos referidos cursos são uma realidade concreta, em que a média de idade variou de 31 a 40 anos; predominantemente elas possuíam jornadas triplas ou quádruplas, de casa-família-trabalho-estudos, o que fez com que a maioria evadisse dos cursos; mas maioria das concluintes superaram o nível de escolaridade de seus pais, e promoveram a ascensão da mobilidade intergeracional de educação. O rendimento médio da maior parte delas era de até 2 salários mínimos quando ingressaram no curso, e com a diplomação chegaram à até 4 salários. Diante das histórias compartilhadas, concluiu-se que as motivações de inserção nos cursos estão atreladas a presença do polo UAB, no próprio município ou em municípios vizinhos. Os conflitos em equilibrar as atividades acadêmicas com trabalho-família, ressaltam a importância de redes de apoio familiar. As possibilidades de inserção

laboral foram na carreira docente, área que mais se sobressaiu e possibilitou rendimentos salariais maiores. Por fim, ressaltou-se que é de extrema importância que políticas públicas, como o Sistema UAB, promovam mais parcerias entre as prefeituras municipais de todo o Brasil e as IES, visando oportunizar o acesso ao ensino superior público não apenas de mulheres, mas das pessoas com baixa renda, com deficiência, residentes em ambientes desfavoráveis, e que ainda não tiveram a oportunidade de iniciar uma graduação ou de permanecer estudando até a conclusão, e assim, tornar a educação um bem universal e uma ferramenta de libertação ao desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Mobilidade Intergeracional. Mulheres no Ensino Superior Público. Graduação a Distância.

ABSTRACT

ROSSI, Thalita Rodrigues, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February 2022. **Distance Higher Education as a Possibility of Increasing Intergenerational Mobility: Case of Women from Minas Gerais.** Advisor: Márcia Barroso Fontes.

With the creation of the UAB System, through Decree No. 5,800, of June 8, 2006, women who were born into a vulnerable family, with low education, few accumulated active jobs and living in unfavorable environments started to have greater access to public higher education, increasing their participation in IES and in the most different segments of society, redefining the patriarchal frontier, since they stopped restricting their lives to marriage and children. In this context, the objective was to analyze the degree of intergenerational mobility in education, considering the experience of graduates who completed or dropped out of the Distance Learning Degree in History and Mathematics courses at the Federal University of Viçosa, linked to the UAB System. We opted for the association between the methodological, quantitative and qualitative approaches. The quantitative data made it possible to draw a sociodemographic profile of the graduates, through the Socioeconomic Research Questionnaire, from the Pro-Rector of Education, applied to students when they entered the courses in 2011. The process of processing and data analysis were obtained through the STATA statistical software. Qualitative data made it possible to understand real stories of perseverance and desire to achieve more study, training, opportunities and space in the job market. Among the main results, it was found that the access, permanence and completion of women over 25 years old in these courses are a concrete reality, in which the average age ranged from 31 to 40 years; predominantly they had triple or quadruple shifts, home-family-work-study, which made most of them drop out of the courses; but most of the graduates surpassed their parents' level of education, and promoted the rise of intergenerational mobility in education. The average income of most of them was up to 2 minimum wages when they entered the course, and with the diploma they reached up to 4 wages. In view of the shared stories, it was concluded that the motivations for insertion in the courses are linked to the presence of the UAB pole, in the municipality itself or in neighboring municipalities. Conflicts in balancing academic activities with work-family emphasize the importance of family support networks. The possibilities of labor insertion were in the teaching career, an area that stood out the most and enabled higher salary

incomes. Finally, it was emphasized that it is extremely important that public policies, such as the UAB System, promote more partnerships between municipal governments throughout Brazil and the IES, aiming to provide access to public higher education not only for women, but for women. people with low income, with disabilities, living in unfavorable environments, and who have not yet had the opportunity to start a degree or continue studying until completion, and thus, make education a universal good and a tool of liberation for human and social.

Keywords: Intergenerational Mobility. Women in Public Higher Education. Distance Graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação das possibilidades de mobilidade intergeracional de educação entre pais e filhos.....	26
Gráfico 1 – Distribuição das matrículas nos cursos, segundo sexo - 2011.....	52
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes dos cursos, segundo sexo - 2011.....	53
Gráfico 3 – Percentual de conclusão e desistência nos cursos - 2015.....	56
Gráfico 4 – Distribuição das egressas, segundo raça/cor - 2011.....	64
Gráfico 5 – Tipo de escola de origem das egressas - 2011.....	65
Gráfico 6 – Distribuição das egressas, segundo estado civil - 2011.....	65
Gráfico 7 – Percentuais em relação a trabalho x estudo das egressas - 2011.....	68
Gráfico 8 – Taxas de conclusão e desistência nos cursos, por filhas de pais sem formação superior – 2015.....	71
Quadro 1 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas.....	48
Quadro 2 – Arranjos domiciliares.....	66
Quadro 3 – Perfil sociodemográfico das entrevistadas - 2021.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das matrículas nos cursos, segundo polo UAB - 2011.....	52
Tabela 2 – Percentual de conclusão e desistência nos cursos, segundo sexo - 2015.....	57
Tabela 3 – Distribuição das egressas, segundo localização do domicílio - 2011.....	58
Tabela 4 – Distribuição das egressas, segundo município que reside e distância do polo UAB - 2011.....	61
Tabela 5 – Classes sociais por faixas de salário-mínimo, segundo a renda mensal do grupo familiar das egressas - 2011.....	64
Tabela 6 – Distribuição relativa das egressas por composição domiciliar, segundo o percentual de conclusão e desistência - 2015.....	67
Tabela 7 – Distribuição relativa do grau de instrução do pai e da mãe das egressas - 2011.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância.
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
EAD	Educação a Distância.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
MEC	Ministério da Educação.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
PRE	Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
SISU	Sistema de Seleção Unificada.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
ONU	Organização das Nações Unidas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificativa.....	19
1.2. Objetivo Geral	21
1.3. Objetivos Específicos.....	21
2. REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1. Os efeitos da mobilidade intergeracional de educação	22
2.2. A EAD e a Universidade Aberta do Brasil	28
2.3. Educação a distância na perspectiva de gênero.....	33
3. METODOLOGIA.....	37
3.1. Caracterização da pesquisa.....	37
3.2. Análise Quantitativa.....	39
3.2.1. Base de dados: Questionário de Pesquisa Socioeconômico	39
3.2.2. Descrição da Amostra	40
3.2.3. Procedimento de Análise dos dados	41
3.2.4. Variáveis Selecionadas	41
3.3. Análise Qualitativa.....	42
3.4. Participantes.....	43
3.5. Procedimentos de coleta de dados	45
3.6. Procedimentos de análise dos dados.....	46
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
4.1 Resultados quantitativos e discussões	49
4.1.1. As Licenciaturas em História e Matemática a distância da UFV	49
4.1.2. Perfil sociodemográfico das egressas dos cursos	58
4.2. Resultados qualitativos e discussões.....	72
4.2.1. O perfil das entrevistadas e suas trajetórias acadêmicas	72
4.2.2. Descrição do perfil sociodemográfico	79
4.2.3. As motivações e trajetórias das egressas.....	81
4.2.5. Articulação entre estudo, família e trabalho	88
4.2.6. Inserção laboral após a formação na EAD	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	111

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADO “Percepção das contribuições dos cursos de Graduação a distância da UFV para mulheres mineiras” 114

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países com maior nível de desigualdade no mundo (IBGE, 2020). Segundo Behrman (2000), essa desigualdade está nas várias dimensões do bem-estar individual (renda, ocupações, educação, saúde, bens, entre outros), e tem uma forte correlação com a desigualdade experimentada pela geração anterior. Isto é, as condições de vida de uma família são transmitidas de maneira múltipla, de pais para filhos. Este fenômeno é nomeado de mobilidade intergeracional.

Existe uma vasta literatura no Brasil, relativa à mobilidade intergeracional de renda ou mobilidade social, isto é, a possibilidade um indivíduo se movimentar perante a estrutura social de uma sociedade, de forma ascendente ou descendente. Por exemplo, comparar a posição social de um filho na adulta idade em relação a posição social do seu pai, quando tinha a mesma idade. Autores como Langoni (1972), Pastore (1979), Jannuzzi (2000), Figueiredo (2010) e Ribeiro (2020) confirmam isso.

Em contrapartida, o tópico da mobilidade intergeracional de educação, que procura estabelecer uma relação entre o nível educacional dos pais e o nível educacional dos filhos, se mostra com poucas contribuições efetivas no círculo de publicações nacionais, principalmente, devido a escassez de informações que permitam vincular a relação do nível educacional entre diferentes gerações da mesma família.

No âmbito internacional, a maioria dos estudos realizados sobre o tema, analisaram se os filhos conseguem igualar ou superar, ou se apresentaram um nível inferior à educação dos seus pais, medindo a persistência intergeracional de realização educacional. Seguindo essa linha de comparação, Mahlmeister et al. (2019) assinalam que, um alto grau de persistência intergeracional sugere que a trajetória de famílias com alto investimento escolar, desempenha um papel importante no padrão educacional dos filhos, enquanto um baixo grau de persistência implica o oposto. Dessa forma, pode-se esperar que níveis menos elevados de desenvolvimento econômico possam estar associados a um menor grau de mobilidade intergeracional educacional.

Avanços ocorridos, sobretudo na primeira década dos anos 2000, permitiram a ampliação e democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior brasileiro. Destaca-se, por exemplo, a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a realização anual do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a expansão

do número de vagas e os programas de ações afirmativas como, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a expansão da Educação a Distância (EAD) por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e outras políticas públicas.

Estes e outros programas relacionados à Educação forneceram um ímpeto para o estudo da mobilidade intergeracional de educação entre mulheres, principalmente quando se verificou que, no geral, elas são a maioria, 57% estão matriculadas nas instituições de ensino superior presenciais e a distância (INEP, 2019), e têm, 34% mais probabilidade de alcançar maior escolaridade do que os homens (OCDE, 2019). Outro dado potencialmente importante da participação feminina nas universidades, refere-se a modalidade EAD, na qual somente neste segmento, elas representam 54%, e destas, 66,9% estão na faixa etária entre 26 e 40 anos de idade (Censo EAD.Br, 2018).

Por outro lado, existem muitas barreiras envolvendo o acesso, permanência e conclusão, de fato, da participação feminina em cursos de graduação EAD nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente, das mulheres adultas que nascem em uma família vulnerável, com baixo nível de educação, poucos empregos ativos acumulados e qualificados e residentes em ambientes desfavoráveis. Ainda assim, o conjunto de padrões existentes na história familiar condicionam fortemente as chances da filha quando adulta, atingir níveis mais elevados de bem-estar quando comparado aos da geração anterior.

Embora estudos recentes comprovem que as mulheres brasileiras têm, mais probabilidade de alcançar maior escolaridade do que os homens, e que elas são a maioria, nas instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas (INEP, 2019). Em contraponto, outros estudos revelam que a disponibilidade de oportunidades educacionais entre elas, encontra, muitas vezes, limitações com relação a permanência e conclusão na formação superior.

Entre os principais motivos para as mulheres nunca terem frequentado a escola e/ou não permanecerem estudando, apontado pela PNADC (2019) foram, não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%), e realizar afazeres domésticos (11,5%), enquanto que para os homens, este último percentual foi inexpressivo (0,7%).

A esse respeito, Fontanella et al. (2020) evidenciaram que o casamento e/ou a gravidez, ainda que sejam eventos atualmente postergados em maior frequência,

podem influenciar para um menor nível de escolaridade, devido ao fato de as mulheres abandonarem os estudos para se tornarem "cuidadoras e donas de casa". Já, Walker (2018) fornece uma visão geral de que a violência de gênero, é outro motivo que pode provocar consequências negativas nos resultados educacionais das mulheres. Ou seja, não são todas as mulheres que podem realizar uma graduação, principalmente, aquelas com filhos pequenos, o que muitas vezes, não se trata de uma escolha livre e sim uma necessidade dentro da própria casa.

Este fenômeno emerge e se intensifica quando se trata de mulheres adultas, sejam elas esposas, mães, divorciadas, viúvas ou solteiras. Observa-se que os tradicionais papéis de gênero, que responsabilizam primariamente as mulheres pelos cuidados familiares e o trabalho doméstico, limitam suas aspirações educacionais, bem como, suas oportunidades econômicas e sociais tendo impacto na experiência educacional, prejudicando o processo de mobilidade intergeracional ascendente.

Tendo em vista esta realidade, prevalece um dos grandes desafios para as políticas públicas no caso do Brasil, que é eliminar a desigualdade de gênero, que impede que as mulheres, sobretudo aquelas que possuem baixa renda e filhos, tenham oportunidade de concluir uma formação superior. Está problemática que decorre do acesso, permanência e conclusão à educação superior é apontada como um reflexo das desigualdades da sociedade.

Soma-se a isso o fato do Brasil ser um país com dimensões continentais e uma grande concentração populacional, que possui baixos índices de acesso e formação no ensino superior. Dados da PNADC (2019) mostram que, apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais, com ensino superior completo, ter crescido entre 2018 e 2019 (de 16,5% para 17,4%), mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos, ainda não completaram o ensino médio no Brasil. Ademais, das pessoas de 15 a 29 anos que não completaram o nível superior para trabalhar, 58,1% ou 23,8 milhões de pessoas, tinham o ensino médio completo ou superior incompleto, mas não frequentavam escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular.

Segundo Leite (2009), para tentar contornar estas barreiras, uma clara política de Estado, que integrou as IES, está fazendo uma verdadeira e talvez a maior revolução de inclusão social já ocorrida no país através da modalidade EAD, com a criação do Sistema UAB, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Ferrugini e Castro (2015) apontam também que, a EAD, sob a égide da UAB, se tornou uma ferramenta de apoio ao crescimento e difusão do sistema educacional no Brasil,

buscando atingir uma parcela substancial de pessoas que não gozam da possibilidade de cursarem o ensino superior, seja por questões financeiras, de acesso geográfico ou por falta de tempo.

A Educação a Distância, possui uma relevância social muito importante, pois, permite o acesso ao sistema educacional àqueles que não tiveram ou não têm a oportunidade de frequentar universidades, ou, não dispõem de tempo para frequentar as aulas de cursos presenciais. Muitos, veem a perspectiva da EAD a chance de estudar e realizar o sonho de fazer um curso superior. Dessa forma, esta modalidade de ensino, representa uma forma de interiorizar e expandir o acesso à educação à uma parcela significativa da população que não dispõe da possibilidade de graduar-se. Com isso, maximizou, sobretudo, as chances de adultos, que mesmo já tendo ingressado no mercado de trabalho, e não tenham tempo de frequentar cursos presenciais, e/ou residem em regiões interioranas do Brasil, distantes de universidades, busquem por meio da EAD o autodesenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, quando se referem as mulheres com mais de 25 anos, que ingressaram em cursos superiores, seja a distância ou presencial, são poucas as que conseguem chegar até a sua conclusão, seja por questões individuais, sociais, familiares, de acesso geográfico, financeiras ou por falta de tempo para conciliar atividades acadêmicas com as domésticas, familiares e/ou profissionais. Comumente, ainda que elas concluam um curso superior, muitas vezes, não conseguem empregos adequados ao nível de ensino. Fato evidenciado, pelo relatório *Education at Glance 2019*, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que a empregabilidade de mulheres brasileiras de 25 a 34 anos com ensino superior é de 82% e sobe para 89% entre homens (OCDE, 2019).

Do ponto de vista de Passos e Guedes (2018) essa correlação pode ter como uma das explicações a escolha intencional das mulheres de, após a graduação, não desejarem ingressar no mercado de trabalho, ou não conseguirem ocupar um cargo compatível com o nível de escolaridade, ou ainda que a escolaridade não as capacite adequadamente, quando se tem um sistema educacional regido pela ordem do “pagou, passou”. Entretanto, de acordo com os autores, tais discursos passam uma ideia de que a imposição social à mulher do cuidado para com a família, reduz suas possibilidades de escolha entre espaço público e privado.

As razões geográficas, muitas vezes, também podem ser um forte preditor neste cenário. Tendo em vista que, as mulheres, muitas vezes, não podem se dar ao luxo de ir para outro lugar cursar uma graduação, devido as responsabilidades familiares que não podem deixar em espera, enquanto seguem uma educação e uma carreira. A PNADC (2019), destaca que entre as mulheres de 15 a 29 anos, 27,5% não estavam trabalhando, nem estudando ou se qualificando, 28,8% apenas trabalhavam e 29,9% apenas estudavam ou se qualificavam.

Nesse contexto, entende-se que mulheres com disposições características, vinculadas a uma origem familiar de baixo status socioeconômico, e por conseguinte, um nível educacional familiar baixo, poucos empregos ativos acumulados e residentes em ambientes desfavoráveis, podem ser fortes preditores para diminuir as aspirações educacionais das gerações seguintes. Contudo, observa-se um cenário que trouxe inúmeras modificações associadas aos processos educativos de orientação, comportamento, atitudes e organização da vida cotidiana das famílias, bem como, a socialização das novas gerações, que por sua vez, abriu as portas do ensino superior à distância para um grupo de estudantes mais amplo e diversificado.

Inferre-se que isso ocorre na EAD, pois apresenta um público de alunos que tendem a ser um pouco mais velhos do que os alunos de cursos presenciais. O Censo EAD.Br (2018), deixa isso muito claro, mostrando que a maior incidência de alunos está na faixa etária entre 26 e 30 anos (39,3%), e entre 31 a 40 anos (37%), somando 76,3% dos estudantes de EAD no Brasil. Outro dado deste Censo, que merece destaque, refere-se à equidade de gêneros na EAD, nos cursos de graduação totalmente a distância, em que 54% dos estudantes são mulheres, e destas, 66,9% estão na faixa etária de 26 a 40 anos de idade.

Os números parecem corroborar com a visão tradicional do papel da mulher, de que a EAD é ideal para elas, pois elas precisam conciliar as obrigações do lar com suas carreiras profissionais. Dentro desse contexto nacional, a pesquisa se propõe a problematizar as seguintes questões: A educação dos pais é um determinante importante no nível educacional da filha? De que forma o estado civil e/ou ter filhos influencia na conclusão de um curso superior, na modalidade a distância? Qual o cenário de oportunidades e emancipação das egressas ao terem concluído este nível de ensino?

Diante destas questões, realizou-se neste trabalho um estudo de abrangência local, a partir da caracterização sociodemográfica dos/as egressos/as dos cursos UAB

de Licenciatura em História e Matemática a distância, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), com base nos dados coletados a partir, do Questionário de Pesquisa Socioeconômico aplicado aos estudantes que ingressam na universidade nos respectivos cursos, no ano de 2011, e também uma investigação a partir da influência da relação família-educação na participação feminina nos cursos UAB da instituição, traçando um parâmetro de comparação com dados de seus pais, a influência do estado civil e/ou presença e número de filhos, bem como, o cenário de oportunidades e emancipação das egressas após a conclusão ou desistência.

1.1. Justificativa

Toda pesquisa tem um ponto de partida. A minha foi durante o estágio na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde tive a oportunidade de acompanhar as atividades desenvolvidas nos cursos de graduação à distância de Licenciatura em História e em Matemática, oferecidos por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta política pública integra uma rede com as principais universidades públicas brasileiras, no oferecimento de cursos de nível superior à distância em municípios, onde a universidade não chega ou não tem condições de se instalar. Todas essas informações serão detalhadas nas seções seguintes desta dissertação.

Neste universo que atuei como estagiária prestando suporte aos estudantes dos cursos de graduação a distância, passei a participar dos encontros presenciais que ocorriam, esporadicamente, nos polos de apoio presencial da UAB. Nestes encontros presenciais, era notável que o público prioritário, tratavam-se em sua grande maioria de mulheres, com mais de 25 anos de idade, que atuavam como docentes em escolas estaduais e municipais, porém sem formação de nível superior na área em que atuavam. Além do mais, estes encontros presenciais eram marcados pela presença da família dessas mulheres, que levavam seus filhos pequenos, esposos e outros parentes.

Nessa caminhada, a interação entre mulher-família-educação se destaca como o espaço de motivação para a construção desta pesquisa. Que foram além das observações, comecei a perceber questões que me eram apresentadas por essas mulheres como, por exemplo, elas estarem realizando o sonho de cursar uma universidade pública, oportunidade essa que seus pais nunca tiveram, pois se não

fosse o ensino a distância, sob a égide da UAB, elas não teriam condições financeiras, tempo e nem meios para se deslocarem até uma instituição de ensino superior, para cursar uma graduação presencial.

Assim, percebeu-se que os cursos superiores oferecidos por meio do Sistema UAB, tem possibilitado as mulheres, com mais de 25 anos de idade, residentes em municípios do interior do estado de Minas Gerais, a frequentarem a graduação, e a buscarem na educação a possibilidade para construção de um mundo mais igual.

Entretanto, muitas pesquisas e estudos têm mostrado que o nível educacional dos pais pode estar positivamente ou negativamente associado ao dos filhos. Sendo mais provável que, pais com maior escolaridade e alta renda tenham mais recursos para investir em seus filhos, do que pais com menor escolaridade e baixa renda, e isso perpetuar-se através de gerações. Com isso, entende-se que “um ambiente socioeconômico mais desenvolvido pode fornecer aos filhos mais oportunidades para apoiar sua educação, desde a pré-escola até a preparação e aquisição de habilidade acadêmicas” (Toutkoushian et al. 2019, tradução nossa p. 9). Pois estão em melhor posição para comunicar aos filhos os benefícios econômicos e sociais de um grau acadêmico.

Como mostram as estatísticas, também é considerável a grande participação feminina em relação a masculina nos cursos de graduação a distância. Talvez, por esse fato, observa-se que grande parte dos trabalhos realizados procuraram elencar quais fatores são mais relevantes para explicar como se define a educação de um indivíduo, abordando temas sobre a desigualdade educacional e as relações de gênero, classe, raça/etnia, mercado de trabalho, feminização da pobreza, e outros aspectos da temática.

Dessa forma, buscou-se com esse trabalho privilegiar uma questão que ainda parece ser pouco investigada. Compreender os fatores envolvidos na mobilidade educacional de geração quanto a participação feminina nas universidades e como pode ser influenciada tanto pelas trajetórias familiares, quanto pela acessibilidade espacial/temporal e o contexto individual e social que caracterizam as vivências dessas mulheres no acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação a distância, dentro das IES, bem como, verificar os fatores exógenos e/ou motivos pessoais que as levaram a concluir e também a desistirem deste percurso acadêmico.

Para além, pretende-se com o desenvolvimento do presente estudo contribuir para a política institucional de EAD, a partir da problematização da temática.

Conhecimento este que possui relevância social, cultural, política, profissional e acadêmica, uma vez que, entender as dinâmicas envolvidas na mobilidade intergeracional de educação, na participação de mulheres com mais de 25 anos na universidade, pode possibilitar a reformulação de políticas públicas para que haja maior engajamento na ocupação de vagas do programa UAB, que aumentem os níveis educacionais dos brasileiros e brasileiras, independentemente do seu contexto de vida familiar.

Salienta-se que é escasso um estudo sobre esta temática, o que justifica seu desenvolvimento, além da possibilidade de identificar avanços, limitações e possibilidades que a mobilidade intergeracional de educação concedeu as mulheres com mais de 25 anos por meio da UAB. Um legado que ultrapassa os limites de uma profissionalização restrita apenas a obtenção de uma titulação, mas que apontam para perspectivas de continuidade e de abrangência que contemplam a qualificação acadêmica, o plano de carreira e a política de remuneração. Sendo capaz de proporcionar, cada vez mais, oportunidades a cidadãs e cidadãos, estados e municípios de todo o Brasil.

Diante desse contexto, as hipóteses dessa pesquisa foram ordenadas segundo a contextualização da temática e os objetivos empregados. A hipótese é que as filhas de pais que concluíram o nível superior tendem a ter níveis educacionais igualmente ao de seus pais, e por isso, egressas que não concluíram os cursos superiores a distância tendem a serem filhas de pais com um nível de escolaridade mais baixo. Outra hipótese é que as egressas que concluíram ou desistiram do curso superior na modalidade a distância, sofrem influência do estado civil e/ou número de filhos, e, a formação superior EAD contribui para a ascensão das egressas concluintes por meio de rendimentos salariais compatíveis ao nível de estudo.

1.2. Objetivo Geral

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar o grau de mobilidade intergeracional de educação considerando a experiência das egressas que concluíram os cursos de graduação à distância na Universidade Federal de Viçosa.

1.3. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos são apresentados segundo a metodologia empregada:

- Metodologia quantitativa:
 - Identificar e caracterizar os cursos estudados, bem como, o perfil sociodemográfico dos egressos, com base nos dados da UFV, no período de 2011 a 2015.
- Metodologia qualitativa (referente as mulheres mineiras com mais de 25 anos que concluíram ou desistiram dos cursos a distância da UFV):
 - Identificar as motivações das egressas para o acesso, permanência e conclusão nos cursos, bem como, os aspectos positivos e negativos referentes a modalidade de ensino;
 - Verificar a interferência do estado civil, da presença e número de filhos na conclusão de um curso de graduação a distância;
 - Caracterizar as contribuições do curso de graduação a distância quanto a inserção laboral das egressas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para compreender sobre alguns apontamentos teóricos, os quais embasaram a nossa pesquisa, que aborda as questões ligadas aos aspectos sociais e históricos da mobilidade intergeracional de educação, no contexto do ensino a distância sob a égide do Sistema UAB, focando nas mulheres mineiras com mais de 25 anos, apresentamos nas subseções seguintes os autores que nos auxiliaram na compreensão do objeto de estudo e que compõem a nossa revisão de literatura. As temáticas selecionadas para contextualizarem o nosso objeto de estudo, foram divididas em três tópicos: Os efeitos da mobilidade intergeracional de educação; A EAD e a Universidade Aberta do Brasil e; Educação a distância na perspectiva de gênero.

2.1. Os efeitos da mobilidade intergeracional de educação

O conceito de mobilidade intergeracional de educação é comumente empregado no meio acadêmico para medir a influência do nível educacional dos pais no nível educacional de seus filhos. Os efeitos da mobilidade intergeracional de educação são captados pelas mais variadas medidas de persistência educacional

para mensurar quanto os filhos tendem a ser “iguais” na trajetória educacional de seus pais, sendo que a mobilidade intergeracional de educação perfeita implica que o resultado educacional dos indivíduos seja independente do resultado educacional de seus pais (AYDEMIR et al. 2019).

A mobilidade intergeracional de educação também pode ser percebida quando uma pessoa ultrapassa o nível educacional de seus pais, sendo o primeiro de uma família a obter um diploma universitário. No entanto, Nguyen (2018) salienta que a primeira geração de filhos, em que nenhum dos pais tem diploma universitário, normalmente, são menos propensos a concluir uma graduação do que os alunos com pais com formação universitária e são mais propensos a abandonarem a universidade do que outros estudantes, especialmente durante o primeiro ano da graduação.

De acordo com Salata (2018), isso ocorre porque indivíduos cujo os pais possuem formação superior têm acesso a familiares que os ajudam a entender a cultura do ensino superior, por meio de conversas sobre a escolha de um curso e os papéis que desempenham para o seu desenvolvimento pessoal e socioeconômico. Portanto, pais com níveis educacionais mais elevados têm filhos com mais escolaridade, uma vez que, pais com mais escolaridade ganham salários mais elevados, o que contribui substancialmente para a educação dos filhos, ao poder matricula-los nas melhores escolas, comprar os melhores livros e investir em mecanismos que auxiliem o aprendizado.

Os efeitos da mobilidade intergeracional de educação no Brasil, utilizando dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostram que a educação dos pais é um importante determinante da educação dos filhos, conforme os achados de Behrman et al. (2001), Ferreira e Veloso (2003), Paschoal (2008) e Mahlmeister et al. (2017).

Os efeitos da mobilidade educacional entre gerações também estão intimamente relacionados à mobilidade de renda entre gerações e à desigualdade de renda. Em particular, os estudos de Behrman et al. (1984a, 1984b, 1985, 1999) foram pioneiros ao utilizar várias pesquisas domiciliares para avaliar a extensão da mobilidade intergeracional de educação e renda entre adultos na América Latina. Os resultados mostraram que o histórico familiar é muito importante na determinação de resultados socioeconômicos, e possivelmente o mais importante em um país em desenvolvimento do que nos Estados Unidos.

Uma das principais causas da desigualdade de renda nos países desenvolvidos é a crescente diferença de rendimentos entre trabalhadores qualificados e não qualificados. Em particular, a globalização e o progresso tecnológico contribuem amplamente para aumentar a demanda por qualificação, o que, por sua vez, aumenta as disparidades de renda.

Behrman et al. (2001), utilizando dados das PNAD's de 1982 e 1996, encontraram evidências, de que o grau de mobilidade intergeracional educacional para homens no Brasil é menor que aquele observado em países desenvolvidos. Isto é, se o pai tem um ano de escolaridade acima da média de sua distribuição, o filho tende a ter 0,70 anos acima da média de sua distribuição, com grau de mobilidade intergeracional de 0,30.

Ferreira e Veloso (2003), usando a PNAD de 1996, também analisaram padrões de mobilidade educacional no Brasil, incluindo controle por regiões e por raça e encontraram resultado semelhante, com grau de persistência de 0,68 para homens em relação a seus pais. Os autores apontam também a existência de não linearidades na distribuição educacional para pais e filhos.

Paschoal (2008), usando a mesma diretiva, complementou os estudos sobre mobilidade educacional com a estimativa para mulheres, incluindo a escolaridade das mães na análise. Seus resultados mostraram que há um padrão de assimetria na distribuição de escolaridade entre mulheres e homens no Brasil.

Mahlmeister et al. (2017), por sua vez, ao compararem os dados das PNAD's de 1996 de Ferreira e Veloso, e de 2014, concluíram que há uma forte persistência intergeracional constatada nos extremos da distribuição, em que filhos de pais com baixa escolaridade tem a persistência intergeracional de educação mais elevada do que filhos de pais com maior escolaridade. No entanto, os autores também observaram a permanência de uma barreira no acesso às universidades, apesar do aumento geral nos anos de estudos dos filhos, praticamente em todas as raças e regiões do Brasil.

Na literatura internacional, os achados de Hertz et al. (2008) fornecem estimativas comparáveis na mobilidade intergeracional de educação para uma amostra de 42 nações. O estudo descobriu que a transmissão do nível de escolaridade de uma geração para outra, medida pelo coeficiente de correlação, permaneceu estável em cerca de 0,4 nos últimos 50 anos. O estudo também encontrou diferenças regionais consideráveis, no nível geral de educação e de extensão da mobilidade

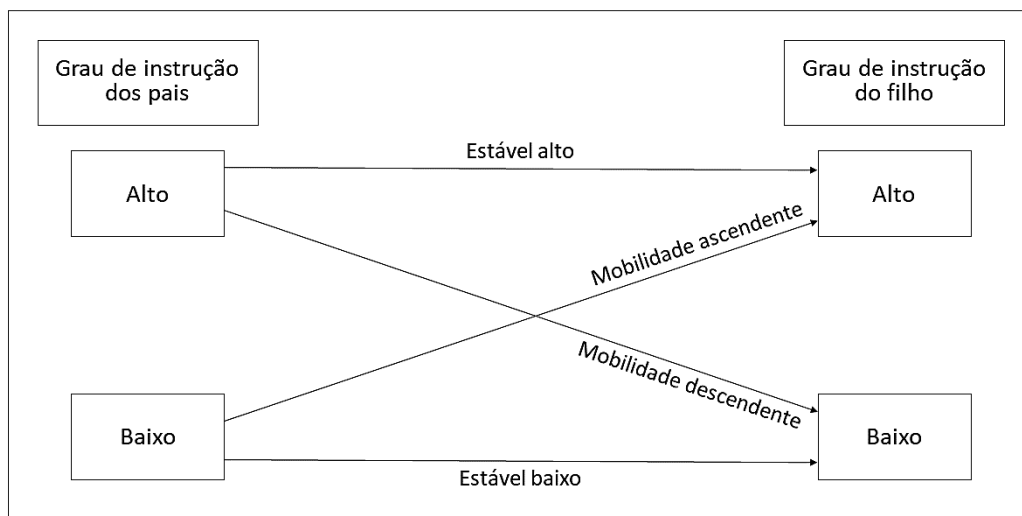
intergeracional, os países nórdicos apresentaram a menor mobilidade e os países latino-americanos a mais alta, de acordo com os indicadores de mobilidade ascendente e descendente.

Lee e Lee (2021) argumentam que a mobilidade intergeracional de educação ascendente é considerada uma das ferramentas capazes de promover o desenvolvimento humano e social na vida de um indivíduo, conforme já evidenciado. Uma população mais educada contribui para elevar o nível de desenvolvimento e organização social de um país, uma vez que tendem a apresentar melhores condições de vida. Ocorre quando o nível de escolaridade da geração mais nova supera o nível da geração mais velha, considera-se que houve mobilidade educacional ascendente. Ou seja, ocorre o aumento da média de anos de estudos de indivíduos pertencentes a gerações de uma mesma família e a redução da desigualdade educacional.

Por outro lado, Aydemir et al. (2019) destacam que a mobilidade educacional intergeracional descendente implica que os filhos de pais filhos de pais menos instruídos têm menor probabilidade de serem altamente educados. Assim, em um país com baixa mobilidade intergeracional de educação, os filhos de pais altamente instruídos têm maior probabilidade de obter altos rendimentos à medida que se tornam trabalhadores qualificados por causa de sua educação, enquanto os filhos de pais com menos grau de instrução permanecerão em situação de desvantagem.

Sendo assim, a mobilidade intergeracional de educação ascendente ou descendente pode ser definida ao longo da vida, quando atribuída ao grau de instrução dos pais em relação a escolaridade alcançada pelo filho (quando adulto), esquematizada da seguinte forma: 1) estável alto se ambos, os pais e o filho, tiverem graus de instrução altos; 2) estável baixo se ambos, os pais e o filho, tiverem graus de instrução baixos; 3) para cima móvel se os pais tiverem baixo grau de instrução e a escolaridade alcançada pelo filho for mais alta; e 4) para baixo móvel se os pais tiverem alta escolaridade e a escolaridade do filho for baixa (Figura 1).

Figura 1 – Representação das possibilidades de mobilidade intergeracional de educação entre pais e filhos



Fonte: Adaptado de Lartey et al. (2019).

Medeiros et al. (2020) apontam que a mobilidade intergeracional de educação descendente dificulta a quebra do ciclo intergeracional de pobreza, pois se a educação dos pais é determinante para o avanço dos filhos, tem-se que filhos de pais ricos tendem à riqueza, ao passo que filhos de pais pobres estão fadados mais facilmente à pobreza. Isto contribui para a manutenção dos altos níveis de desigualdade, e, conseqüentemente, para o menor nível de bem-estar geral da sociedade.

De acordo com Paula (2013), 68% dos brasileiros estão herdando uma desigualdade na educação transmitida de pai para filho. A partir do Censo 2010, a autora revela que apesar da escolaridade em geral estar aumentando entre os brasileiros, a distância entre os de baixa escolaridade e os que têm elevada escolaridade ainda é grande, uma vez que, a probabilidade de um filho cujo pai é sem instrução (com até um ano de estudo) repetir a escolaridade do pai é de 34%, enquanto a probabilidade desse filho obter a graduação superior é de apenas 1%. Já no outro extremo, a probabilidade de um filho cujo pai concluiu a universidade repetir o desempenho deste chega a 60%, ou seja, isso proporciona enorme vantagem entre os mais ricos.

A área de estudo relacionada a condição socioeconômica e a experiência familiar dos pais sob influência da reprodução de classe e das aspirações educacionais do filho, foi objeto de estudo da autora Johnstonbaugh (2017). Sua pesquisa mostra que estudantes com baixos níveis de status socioeconômico

encontram uma grande variedade de desigualdades, desde o início da vida, devido as diferenças nas práticas parentais e de acesso a cuidados infantis de qualidade, além de barreiras fisiológicas para a aprendizagem, como acesso limitado a alimentos saudáveis e condições de vida promotoras da saúde. Contudo a autora ressalta que, os alunos não precisam apenas de recursos financeiros para participar de atividades educacionais, muitas vezes eles dependem de habilidades, conhecimentos, capitais sociais e conexões.

Nesse sentido, filhos de pais com baixa ou nenhuma escolaridade, que concluem o ensino superior, tendem a quebrar a chamada “armadilha” da pobreza, uma vez que esse nível de ensino eleva as chances de conseguir empregos com salários e condições de vida melhores (SALATA, 2018; CARVALHAES e RIBEIRO, 2019).

De acordo com os autores supracitados, a abordagem padrão para analisar mobilidade é olhar para o sucesso dos pais em algum indicador socioeconômico e procurar inferir sobre o sucesso do filho. A transferência de sucesso entre gerações determina o que é chamado de persistência intergeracional, já que uma parcela herdada dos pais é que compõe a característica socioeconômica do filho.

Outros estudos assumem que, ser um aluno sem pais com formação superior tem um efeito único, não só em relação a classe social, mas, também ao gênero e raça, outras categorias salientes de análise e, portanto, descartam o fato que a educação dos pais já é um resultado de circunstâncias estruturais relacionadas a essas mesmas forças sociais, mas são fenômenos de construção recíproca que, por sua vez, moldam complexos de desigualdades educacionais desde as condições e circunstâncias do início da vida (NGUYEN et. al, 2018).

Contudo, ainda são escassas as evidências empíricas robustas sobre os fatores e processos que facilitam o acesso e a permanência entre alunos de pais com baixa escolaridade. A maioria das pesquisas anteriores comparou as experiências de alunos com pais sem educação universitária com alunos com pais com educação universitária, concentrando-se em déficits de desenvolvimento, como níveis relativamente baixos de aspiração acadêmica e motivação para a realização e maiores taxas de abandono do ensino superior (MEDEIROS et al. 2020).

No entanto, à medida que aumenta o número de alunos que são os primeiros da família a ir para a universidade, é necessária uma melhor compreensão de como apoiar sua permanência e conclusão no ensino superior. Ademais, se reconhece que

indivíduos de famílias sem educação superior podem enfrentar grandes desafios financeiros, sociais e culturais tanto para ir como para ter sucesso na faculdade (TOUTKOUSHIAN et al. 2021).

Dessa forma, a principal contribuição do trabalho é complementar a caracterização da mobilidade intergeracional de educação das egressas que concluíram e desistiram dos cursos de graduação à distância na Universidade Federal de Viçosa, visando observar como padrão da assimetria na distribuição de escolaridade dos pais afeta a persistência educacional das filhas.

De modo mais geral, enriquecer a descrição da influência da escolaridade dos pais na educação dos filhos pode contribuir para o direcionamento de políticas públicas mais eficientes no sentido de intensificar a mobilidade educacional das novas gerações na tentativa de diminuir a desigualdade no país.

A Educação a Distância (EAD) é apontada como uma opção viável para uma grande parcela da população, independentemente da situação econômica, que não acessou a graduação após término do ensino médio, mesmo este sendo, frequentemente, o caminho natural de muitos jovens que acessaram o ensino superior, assim como seus pais e ou avós o fizeram.

2.2. A EAD e a Universidade Aberta do Brasil

A modalidade de educação a distância é também conhecida como tipo de ensino, *e-learning* ou aprendizagem virtual. Keegan (1996) a caracteriza, principalmente, pela separação espacial/temporal entre professores e alunos durante quase todo o processo educativo, encontros ocasionais presenciais com objetivos didáticos e de socialização. Mas todo o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias e variadas mídias para a distribuição do conteúdo do curso. Para isso, são utilizadas plataformas virtuais de aprendizagens, denominadas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o espaço virtual onde ocorre a interação entre professores e estudantes, assim como as atividades e a interação com os materiais de aprendizagem e sujeitos.

De acordo com Mugnol (2009) a essência dos métodos aplicados na EAD tem como base a conscientização dos alunos sobre o seu papel no resultado das atividades acadêmicas para o seu aprendizado. Keegan (1996) remete aos conceitos

de autonomia e independência, como fundamento da aprendizagem e à criação de oportunidades para que a mesma possa acontecer.

As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, implicam na criação de meios pelos quais elas poderão acontecer efetivamente, e no caso da EAD os principais meios a serem considerados são: comprometimento e responsabilidade do aluno, orientação e apoio dos professores disponível em todos os momentos, a utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante (MUGNOL, 2009, p. 340).

A literatura existente é bem rica na gama de interpretações, particularidades e aplicações sobre as oportunidades de aprendizagem proporcionadas por essa modalidade de ensino, como suporte para políticas e programas de desenvolvimento. Os programas de educação a distância têm sido considerados por universidades do mundo todo, a maneira mais prática para aumentar o acesso a formação superior (CHAWINGA et al. 2016), sendo procurada principalmente por aprendizes adultos, já que, “a flexibilidade oferecida pelo aprendizado online permite que os alunos combinem estudo com trabalho remunerado, família e outras responsabilidades” (STONE, 2016, p. 11).

Mugnol (2009) destaca que a EAD no Brasil é essencialmente direcionada para alunos da idade adulta, que por definição, são auto responsáveis e, assim, têm o direito de decidir sobre o que e como será sua educação. Como muitos adultos não podem participar da educação presencial no campus, a educação a distância oferece caminhos de aprendizado flexíveis que melhoram muito a acessibilidade ao ensino superior.

Segundo o projeto de pesquisa, intitulado *Impact of Distance Education on Adult Learning* (IDEAL), explorar formas de usar a educação a distância para aumentar a participação de alunos adultos no ensino superior é um objetivo importante das políticas educacionais europeias. Neste contexto, o *Institute for Lifelong Learning* (UIL) juntamente com o *International Council for Open and Distance Education* (ICDE) e *StudyPortals* (SP), se propuseram a examinar o potencial dos programas de educação a distância oferecidos por instituições de ensino superior na Europa.

Os resultados da pesquisa, realizada entre 2013 e 2015, apontaram que cerca de 3 milhões de alunos adultos estavam matriculados no ensino superior à distância em toda a União Europeia, dentre os fatores mais importantes que motivaram esses

alunos a participarem da educação a distância são: a EAD é mais fácil de combinar com um trabalho (30%), permitem que os alunos estudem em seu próprio ritmo (21%), e possibilitam que eles estudem em casa (19%). Já entre os principais fatores que impediram os alunos de participarem da educação a distância foram a necessidade de financiamento (54%), a falta de tempo (18%) e a falta de reconhecimento de qualificações anteriores (15%).

No Brasil, nos últimos anos, houve o crescimento na oferta de cursos superiores na modalidade a distância, esse crescimento foi em consequência do desenvolvimento tecnológico e também das políticas públicas voltadas para a área. Para colocar em prática as ações e políticas em EAD, o governo federal, particularmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializado em 2006, pelo Decreto nº 5.800, 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 objetivo inicial da UAB foi o de proporcionar o acesso à educação superior em locais onde esse acesso era limitado ou inexistente (CAPES, 2018). Em 14 anos de existência, o projeto tem se mostrado como uma possibilidade de democratização do sistema público de ensino propiciando educação superior para a população residente em locais remotos que não possuem a oferta de cursos superiores, bem como para atender o público que deseja entrada no sistema de ensino superior, mas que por algum motivo tiveram que interromper os estudos e/ou são impedidos de estarem presencialmente e diariamente em uma sala de aula, como aprendizes adultos (FERRUGINI e CASTRO, 2015).

Vale destacar que, a UAB não é uma instituição, como outras Universidades Abertas ao redor do mundo. Ela trabalha integrando uma rede com as principais IES Públicas, que são responsáveis por planejar e implementar os cursos. Esta gestão geralmente é distribuída entre os departamentos atuantes ou de maneira centralizada, através de Centros ou Coordenadorias de EAD, para o oferecimento dos cursos de nível superior à distância, nos mais diferentes municípios brasileiros. Para a implementação da oferta de cursos, o Sistema UAB, contou com a implantação do polo de apoio presencial em diferentes municípios brasileiros, que cumprem a função

de oferecer espaço físico para o acolhimento dos estudantes da EAD em atividades específicas (VIEIRA, 2018).

De acordo com Santana (2016) estes polos UAB são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior, mantidos por Municípios ou Governos de Estado, oferecendo a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica necessária, para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância, além de favorecer a interiorização das IES.

Para chegar a lugares distantes, a UAB promove a integração e cooperação entre as três esferas da macroestrutura do sistema UAB, em que vários atores são responsáveis por estabelecer e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem. Participam do processo: os mantenedores estaduais e municipais, responsáveis pela infraestrutura dos polos; os coordenadores UAB nas IES, representante da IES junto a Capes na gestão acadêmico-administrativa de cursos no âmbito da UAB; os coordenadores de polo, responsáveis pela administração acadêmica e administrativa do polo; os coordenadores de cursos e corpo docente responsáveis pela execução acadêmica dos cursos da UAB; professores conteudistas, responsáveis pelos conteúdos dos materiais didáticos desses cursos, com apoio de equipe multidisciplinar nas IES; os tutores a distância e os tutores presenciais, mediadores do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos em suas atividades acadêmicas; além dos próprios discentes (COSTA e DURAN, 2012 apud. VIEIRA, 2018).

Em termos de quantidade de estudantes, o sistema UAB passou de 95 instituições de ensino superior (considerando as universidades federais, estaduais e institutos federais de educação tecnológica) em 2016 (INEP, 2016), para um total de 133 instituições públicas de ensino superior com 890 polos espalhados em 850 municípios brasileiros e 121 mil alunos de graduação matriculados em 143 cursos a distância de licenciatura, bacharelado, especialização e tecnólogo em 2020 (INEP, 2020). Desde o seu surgimento, 271.720 alunos se formaram pela UAB, e dos polos que compõem o sistema, 70% se localizam em municípios com menos de 100 mil habitantes, de acordo com a Capes (2018).

Diante da expansão da UAB, há de se considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes, uma vez que, a EAD atinge um público de diferentes regiões dentro de um mesmo país. Assim, torna-se importante identificar o aumento da

diversificação e heterogeneidade da população que ingressa e frequenta este nível educativo, como decorrência das políticas públicas educacionais.

Ristoff (2014) demonstrou que as políticas de acesso têm favorecido a entrada de estudantes oriundos de camadas economicamente desfavorecidas e de grupos minoritários excluídos historicamente. Seu estudo analisou dados do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e revelou que, entre 2004 e 2012, ocorreu diminuição percentual de estudantes oriundos de famílias de alta renda. Os estudantes que não têm pais com escolaridade superior ou com alto rendimento têm a sua origem escolar no ensino médio público, enquanto os estudantes que têm pai com escolaridade superior vêm de famílias das faixas de renda mais elevadas e de escolas de ensino médio privado.

Bisinoto et al. (2016), por sua vez, destacaram outro aspecto em relação a crescente necessidade de conciliar o trabalho com as atividades acadêmicas, à qual é vivida por contingente expressivo de estudantes, em que a predominância do estudante trabalhador na educação superior à distância impõe novos desafios aos próprios estudantes e também às instituições. Contudo, segundo os autores, a massificação e a democratização não são suficientes para propiciar a democratização desejada, havendo necessidade de garantir um processo de crescimento com qualidade e equidade social. Além da expansão quantitativa e da ampliação de oportunidades de acesso, importa garantir a permanência bem-sucedida e com dignidade, especialmente dos adultos desassistidos, o que requer, por parte das instituições de ensino superior, políticas, programas e serviços que efetivamente garantam condições de permanência e conclusão dos cursos.

Outros estudos, de Behrman et al. (2002), Rocha et al. (2009) Barreto (2014) e Singh (2020) assumem que a desigualdade de gênero, e a conseqüente dificuldade de acesso e permanência no ensino superior pelas mulheres é agravada, embora seja reconhecida a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro e a significativa presença do público feminino nas universidades do país. Essa constatação não exclui, porém, as desigualdades existentes nesse espaço no que concerne ao gênero, raça/etnia e condição social, a seção a seguir pretende contribuir com essa discussão, mas sem desejos de esgotar a quantidade de perspectivas diferentes sobre o tema.

2.3. Educação a distância na perspectiva de gênero

Ao se falar em gênero faz-se referência a um conceito construído pelas Ciências Sociais, para analisar a construção sócio histórica das identidades masculina e feminina, de que existem sistemas de crenças que especificam o que é característico de um e outro sexo e, a partir daí, determinam os direitos, os espaços, as atividades e as condutas próprias de cada sexo.

Sob essa ótica, Louro (1994) observou que existe um padrão dominante nas identidades de gênero, envolvendo práticas e normas discriminatórias, que têm representado obstáculos significativos e duradouros para as aspirações educacionais das mulheres. Ao analisar a trajetória histórica vivenciada por meninos e meninas na educação, o autor evidenciou diversas diferenças, tanto na educação formal quanto nos processos sociais que tinham como objetivo fomentar atividades intelectuais para a elite e serviços manuais para as classes populares, bem como, trabalhos próprios para mulheres e próprios para os homens.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, grande parte da população era analfabeta, em especial, as mulheres que deveriam permanecer no âmbito da família, por influência da civilização portuguesa que preconizava como ideal de educação feminina aquela voltada às prendas domésticas (SAFFIOTI, 1969 apud. BARROS e MOURÃO, 2018).

Quando as mulheres passaram a frequentar escolas formais, esse processo não foi linear. Por um lado, as meninas das camadas sociais desfavorecidas tiveram sua inserção nas escolas dificultada, já precisavam se envolver com as tarefas domésticas, com o trabalho agrícola e com os cuidados de demais membros da família. Por outro lado, para as meninas das classes burguesas, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática vinha acompanhado das aulas de piano e educação cristã, muitas vezes ministradas por professoras particulares ou em escolas religiosas. Na sociedade brasileira do século XIX, como em muitas outras pelo mundo, considerava-se que a mulher deveria ser mais educada do que instruída sendo a educação entendida como a formação a partir de determinados princípios e valores morais, enquanto a instrução supunha o domínio de informações, habilidades e técnicas com foco nos “bons princípios”, congruentes com a função social de pilar de estruturação do lar (Louro, 1994; 2001 apud. BARROS e MOURÃO, 2018, p.4).

A partir de um breve histórico sobre a participação feminina nas universidades, tem-se que em 1956, elas representavam 26% do total de matriculadas, e em 1971,

não passavam de 40% (BARROSO e MELLO, 1975). De acordo com Guimarães et al. (2010), a reversão deste quadro, aconteceu no início dos anos 2000, quando as mulheres entre 20 e 29 anos atingiram 60% do total de concluintes em cursos superiores. Barreto (2014) mostra que o número de mulheres ainda é mais expressivo quando os dados de matrícula são desdobrados nas categorias educação a distância e educação presencial, com as mulheres representando 66,6% entre os/as estudantes na EAD em 2012.

O que se sabe é que, atualmente, as mulheres são mais escolarizadas e representam a maioria entre os estudantes da educação superior no Brasil, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância (INEP, 2019).

No entanto, para que elas pudessem frequentar universidades e estudar em salas de aula mistas, muitas mudanças foram necessárias para que outras mulheres que não tinham esses privilégios, lutassem para alcançá-los e os fazerem presentes. Tais conquistas, nas últimas décadas, marcaram novos tempos, desenvolveram uma nova sociedade e uma nova concepção não só sobre as mulheres na educação, mas sobre a família. No mundo contemporâneo, tanto as mulheres como os homens têm direitos e deveres iguais perante a lei, sendo ambos responsáveis, de forma igual, pela família (DIAS LOPES, 2017).

Com essas alterações, a mulher começou a cobrar a participação do homem no ambiente doméstico, impondo a necessidade de assumir responsabilidades dentro de casa e compartilhar obrigações no que se refere ao cuidado com os filhos (ROCHA et al. 2009).

Apesar dos obstáculos e limitações que as atividades domésticas impõem às donas de casa, elas têm conquistado cada vez mais seu espaço nas universidades, passando a desempenhar tripla jornada. Além de permanecer com todos, ou a maioria dos encargos domésticos, a mulher passou a auxiliar no sustento da casa, ou até mesmo, mantê-la, e qualificar-se para buscar melhores postos no mercado de trabalho, mesmo com recursos mínimos, elas têm lutado cada vez mais por uma qualificação de nível superior.

Dessa forma, a concepção estabelecida pela divisão sexual do trabalho e da dicotomia do público e do privado, segundo o gênero, vem perdendo sua força. Dado que, as mulheres estão aumentando sua participação no ensino superior, nas atividades profissionais, políticas, sindicais, artísticas e culturais, redefinindo a fronteira patriarcal, já que deixaram de restringir suas vidas ao casamento e aos filhos.

Dessa forma, Singh (2020) destaca que, a presença das mulheres nas universidades pode ser considerada como o determinante mais importante destes desdobramentos de gênero, nos mais diferentes segmentos da sociedade, bem como, no desenvolvimento social da vida pessoal e familiar das mulheres.

Transcendendo esta análise sobre os diferentes contextos e experiências familiares, acrescenta-se a preocupação metodológica relacionada a variável de gênero. Assumindo-se gênero como identidades tradicionais e socialmente construídas de feminilidade e masculinidade nas quais as mulheres são predominantemente enquadradas como cuidadoras e os homens como chefes de família. Neste contexto, considera-se gênero um determinante para analisar qual a relação entre o arranjo familiar, seja a mulher, esposa, mãe, ou solteira, reconhecendo que isso pode ser destacado como tendo um impacto fundamental na natureza da experiência educacional, principalmente, aquelas estudantes não-tradicionais (com mais de 25 anos de idade) que avançaram até o nível superior, por meio da EAD.

Em termos de idade, alunos adultos têm sido definidos na literatura como sendo tão jovens aos 22 anos, enquanto outros afirmam que os alunos com mais de 25 anos de idade devem ser classificados como alunos adultos (CROSS, 1981; HORN, CATALDI e SIKORA, 2005; SHEPHERD e NELSON, 2012). Como aluno adulto graduado, a Memphis (2010) descreve os alunos adultos da seguinte forma:

A população definida de alunos adultos tem 25 anos ou mais, geralmente frequenta a escola em período integral ou parcial, trabalha em período integral ou parcial, pode ser casado, solteiro, divorciado ou viúvo. Os alunos adultos podem ter dependentes ou ter outras responsabilidades familiares. Um estudante adulto pode ter começado a faculdade há algum tempo, ou pode ser um estudante universitário pela primeira vez mais tarde na vida (MEMPHIS, 2010, p. 14).

A identificação e a discussão das barreiras institucionais que existem no caminho e o impacto dessa formação, principalmente, de alunas adultas de graduação é escassa. Supõe-se que este grupo de alunos não tem problemas. No geral, a literatura empírica existente sobre o fato, tem ressaltado os efeitos que a formação de nível superior apresenta para estas mulheres, bem como os obstáculos neste processo (STONE et al. 2016, 2019; STOKES, 2017). A este respeito, Laube (2018) assinala que nem todas as mulheres tinham a possibilidade de uma educação universitária e a escolha por uma carreira, e mesmo quando conquistavam uma vaga na universidade,

ainda sofriam com a resistência ao investimento, pois em casa elas não podiam ser estudantes e, no campus, não podiam ser esposas e mães.

Laube (2018) destacou que nem todas as mulheres do seu estudo, depois da faculdade, se sentiram tão validadas no contexto alterado de seus anos de pós-faculdade. Pois quando elas decidiram se formar na faculdade e ter uma carreira, o ideal dominante era que uma mulher (casada) fosse uma “cuidadora e mãe”, e todas interromperam essa expectativa, se formaram e trabalharam por vários anos, só mais tarde deixaram seus empregos de professoras para cuidar de suas famílias.

Entretanto, Stone et al. (2016, 2019) ressaltam que há evidências crescentes de que a disponibilidade do aprendizado online aberto está ajudando a ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de origens diversas. Em virtude da flexibilidade oferecida por este tipo de modalidade de ensino a distância, os alunos podem combinar estudo com trabalho remunerado, família e outras responsabilidades.

Neste cenário contemporâneo, de oportunidades educacionais online, percebe-se uma estratégia empreendida pelas estudantes adultas, na conquista por um diploma universitário. Stone et al. (2019) destacam esse fato, de que as mulheres estão cada vez mais escolhendo estudos visando conciliar outros compromissos, incluindo as responsabilidades pelas famílias, parceiros, crianças e possivelmente outros membros da família. Dados de sua pesquisa, evidenciam que há uma proporção significativamente maior de mulheres mais velhas (com mais de 25 anos de idade) mais representadas do que homens concluindo o nível superior, na modalidade a distância. Este é o caso não apenas da Austrália, mas também de universidades como Nova Zelândia (*Nova Zelândia University*, 2017), Reino Unido (*The Open University*, n.d.) e América do Norte (*Athabasca University*, 2019).

A incipiência desta modalidade com relação a gênero, foi apresentada por Laube (2018), na sua pesquisa realizada em uma pequena cidade operária chama Flint, nos Estados Unidos, mostrando que todas as mulheres que foram entrevistadas, relataram que entraram no *Flint College* porque era a única opção, sua presença local tornou possível a escolha da faculdade, já que elas não poderiam ir a outro lugar, nem poderiam colocar suas responsabilidades familiares em risco, enquanto frequentavam a faculdade.

Laube (2018) também ressaltou que as mulheres deste estudo trabalharam arduamente para não prejudicar o gênero, elas escolheram carreiras adequadamente

femininas, agendavam suas aulas para não interferir na vida da família, encontraram maneiras de pagar pela escola que não envolvia a renda e geralmente colocam suas famílias em primeiro lugar. No entanto, elas ainda encontraram resistência, uma vez que interromperam as expectativas de gênero de que as mulheres deveriam ser donas de casa em tempo integral e os homens os provedores financeiros. Algumas enfrentaram discriminação na sala de aula, desaprovação de familiares e amigos, e maridos que dificultaram ativamente suas esposas a cumprir suas obrigações como estudantes.

Assim, percebe-se que as participantes do estudo de Laube (2018) com a intenção de ter uma carreira sem prejudicar sua família, oportunizaram a questão do acesso geográfico, pois se Universidade de Michigan não tivesse ido até elas, provavelmente, elas não teriam conseguido um diploma de ensino superior. Ou seja, a abertura de um polo da Universidade em Flint, foi claramente uma maneira daquelas mulheres com famílias e da classe trabalhadora progredirem e realizarem seus próprios desejos.

Fato semelhante aos cursos de graduação a distância da UFV em que se observou a participação, majoritariamente, de mulheres, nos cursos oferecidos por meio dos cinco polos UAB, distribuídos em municípios do interior do estado de Minas Gerais, há uma distância considerável das IES. Mas, antes de avançarmos para os resultados deste estudo, é necessário esclarecer a metodologia de pesquisa, pois ela é fundamental para a construção de um saber coerente, para atender os objetivos que foram propostos.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização da pesquisa

A estratégia escolhida para responder os objetivos propostos nesta pesquisa, foi o estudo de caso, associando as abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa. Essa mescla de evidências permitiu convergir os dados, aumentando a validade e confiabilidade dos resultados (YIN, 2003; MATTAR, 2001).

Na pesquisa quantitativa foi retratado o perfil sociodemográfico das mulheres mineiras com mais de 25 anos, egressas dos cursos de graduação a distância da UFV,

a partir dos dados do Questionário de Pesquisa Socioeconômico¹ aplicado à estudantes que ingressaram nos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância, no ano de 2011. A escolha dos dados secundários foi importante pela particularidade regional sobre a temática, proporcionando conhecer o perfil desses sujeitos, residentes em municípios mineiros remotos onde não há universidades instaladas fisicamente.

Para a abordagem metodológica qualitativa foi realizada a análise das entrevistas aplicadas por meio de telefone, em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, com as mulheres mineiras com mais de 25 anos que concluíram ou desistiram dos cursos de graduação a distância da instituição. A pesquisa qualitativa possibilitou conhecer as motivações pessoais e profissionais para ter escolhido estes cursos de graduação a distância da UFV, a trajetória acadêmica no curso, a acessibilidade ao polo UAB, os desafios que surgiram para concluir a graduação, as formas de conciliar as obrigações do lar e carreiras profissionais, as mudanças na ocupação e como elas acham que a conclusão de uma graduação pode possibilitar melhores oportunidades de inserção laboral.

Segundo Creswell e Clark (2013) a análise e combinação de dados quantitativos e qualitativos em um estudo fornecem uma melhor compreensão dos problemas de pesquisa do que qualquer uma das abordagens isoladamente.

Nessa perspectiva, a abordagem multimétodo teve como objetivo, conforme a definição de Ragin (1994) construir representações da vida social a partir do diálogo entre ideias (teorias) e evidências (dados), “produzindo inferências válidas sobre a vida social e buscando evidências tanto quantitativa quanto qualitativa, sendo que as ferramentas quantitativas auxiliam no propósito de generalização, e as qualitativas possibilitam o aprofundamento da análise” (p. 325).

Assim, são apresentados a seguir as fontes de dados e as metodologias utilizadas nesse estudo. Em primeiro lugar são abordados os dados e a metodologia quantitativa e posteriormente, são abordados os dados e a metodologia qualitativa.

¹ Questionário de Pesquisa Socioeconômico é aplicado a todo estudante que ingressa na Universidade Federal de Viçosa (UFV), está sob a guarda da Pró-reitora de Ensino (PRE) e faz parte de um projeto institucional para coletar dados de classificação socioeconômica dos estudantes regulares da instituição.

3.2. Análise Quantitativa

3.2.1. Base de dados: Questionário de Pesquisa Socioeconômico

A análise dos dados quantitativos teve o propósito de permitir traçar um perfil sociodemográfico das estudantes não-tradicionais, com mais de 25 anos de idade, que concluíram ou desistiram do cursos de graduação a distância da UFV.

Para Creswell e Clark (2013) a pesquisa quantitativa permite explicar a relação entre variáveis ou determinar se um dado grupo tem performance melhor que outro em dado resultado. Entretanto, os autores apontam que todo método tem suas limitações, uma vez que:

Resultados encontrados em uma investigação empírica a nível estatístico podem negligenciar o papel de microprocessos sociais, ou porque resultados exploratórios precisam ser generalizados, uma vez que resultados baseados exclusivamente em dados qualitativos podem contar apenas parte da história (CRESWELL e CLARK, 2011, p. 138).

Nesse sentido, utilizou-se neste estudo os dados do Questionário de Pesquisa Socioeconômico dos estudantes que ingressaram nos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância da UFV, do ano de 2011. A escolha por este questionário se justifica pelas informações contidas no mesmo, que permitiram compreender as características gerais da população pesquisada, e deram base para conhecer as diferentes estruturas familiares, bem como, as condições socioeconômicas e demográficas das egressas dos cursos.

Cabe ressaltar que houve a tentativa de aplicar um novo questionário para verificar e analisar o perfil das estudantes com mais de 25 anos de idade, que concluíram ou desistiram dos cursos de graduação a distância da UFV, no período mais recente, em 2021, tendo como objetivo realizar uma análise comparativa dos entre as características gerais da população pesquisada nos anos de 2011 e 2021.

O novo questionário foi enviado aos sujeitos da pesquisa diretamente pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV, pois o endereço de e-mail dos sujeitos é algo sigiloso, e somente a PRE/UFV pode enviar o convite de participação na pesquisa. Houve a preocupação de estruturar o novo questionário somente com perguntas de múltipla escolha e tempo estimado de 10 minutos, para facilitar a participação dos sujeitos. Também tivemos o cuidado de redigir uma mensagem personalizada para compor o assunto, corpo do e-mail e *link* de acesso ao questionário, além de uma

imagem convite atrativa. Porém, mesmo após duas tentativas de envio, junto a PRE/UFV, o baixo número de respondentes (oito respondentes) inviabilizou esta investigação.

3.2.2. Descrição da Amostra

A partir do Questionário de Pesquisa Socioeconômico da PRE/UFV (2011) foram pesquisados o total de 544 estudantes que ingressaram nos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância, ambos tiveram uma única turma, oferecida pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), no período entre 2011-2015. Cada turma estava distribuída em cinco polos de apoio presencial da UAB, instalados nos municípios de Bicas, Ipanema, Jaboticatubas, Lagoa Santa e Confins, no estado de Minas Gerais. Elegeu-se o Questionário da PRE/UFV 2011, considerando que os dados coletados alcançaram a abrangência regional da pesquisa, e por serem as únicas turmas que participaram de cursos de graduação a distância oferecidos na UFV. Posteriormente não foram oferecidos outros cursos de graduação nesta modalidade de ensino na instituição.

Para alcançar os objetivos propostos, o universo da análise foi constituído por um banco de dados derivado da junção dos dois cursos Licenciatura em História e Licenciatura em Matemática, ambos na modalidade a distância, iniciado no ano de 2011. Neste sentido, o universo populacional foi constituído de mulheres mineiras com mais de 25 anos² que concluíram ou desistiram dos referidos cursos, oferecidos pela UFV. Para estimar a frequência das estudantes não-tradicionais, ou seja, com mais de 25 anos de idade que ingressaram nos cursos, foi verificado junto aos cadastros pessoais das concluintes e não-concluintes a data de nascimento na ocasião do curso. Assim sendo, delimitou-se a amostra as mulheres mineiras (nascidas até 1986) que concluíram e desistiram dos cursos de graduação a distância da UFV, totalizando 296 egressas.

² Com base na idade tradicional dos estudantes que saem do ensino médio (18) e a duração tradicional dos estudos de cursos de licenciatura (4 anos), é razoável concluir que até os 22 anos ou mais, a maioria dos estudantes já concluiu a formação superior. Assim, pode-se argumentar, tendo em vista a definição de Michigan (2010), que a maioria das estudantes dos cursos de graduação da UFV, são aprendizes adultos com base apenas na idade. No entanto, embora a idade tenha sido um critério importante para a definição de um aprendiz adulto neste estudo, não foi o único critério de inclusão, conforme exposto neste estudo.

3.2.3. Procedimento de Análise dos dados

As análises estatísticas foram realizadas por meio do programa estatístico STATA - *Data Analysis and Statistical Software*, versão 14.0, licenciado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). O STATA privilegia a realização de estatísticas descritivas que “prevêem a mensuração a mensuração de variáveis preestabelecidas procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e correlações estatísticas, em que, o pesquisador descreve, explica e prediz” (CHIZZOTTI, 1995, p. 52).

Os microdados utilizados foram coletados na Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV, que nos concedeu permissão aos mesmos, mediante o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, sob o Parecer Consubstanciado nº 4.911.412.

Segundo Mauritti et al. (2002) a utilização de dados estatísticos produzidos institucionalmente é uma das peças-chave da investigação em ciências sociais, permitindo análises decisivas para o avanço e investigação de processos de planejamento, de decisão e de avaliação, em diversos domínios das políticas públicas.

3.2.4. Variáveis Selecionadas

Para identificar e caracterizar os cursos EAD estudados, bem como, o perfil pessoal, familiar e as condições socioeconômicas e demográficas das participantes da pesquisa, com base nos microdados do Questionário da PRE/UFV 2011, as variáveis de análise utilizadas foram organizadas em dois grupos: caracterização dos cursos e as características gerais, que englobam escolaridade, trabalho, rendimento e escolaridade dos pais.

a. Variáveis para caracterizar os cursos de graduação EAD da UFV

- **Matriculas por curso:** Licenciatura em História EAD; Licenciatura em Matemática EAD.
- **Distribuição por polo UAB:** Bicas, Ipanema, Jaboticatubas, Lagoa Santa e Confins.
- **Matriculas segundo sexo:** masculino; feminino.
- **Faixa etária dos estudantes matriculados:** idade em anos completos.
- **Conclusão em um dos cursos:** não; sim.

- **Conclusão e desistência segundo sexo:** masculino; feminino.

b. Variáveis para caracterização geral das egressas

- **Situação censitária:** urbana; rural.
- **Cor ou raça:** branca; preta; amarela; parda; indígena; sem declaração.
- **Classe social:** valor R\$; sem declaração.
- **Tipo de escola de origem:** todo em escola pública; a maior parte em escola pública; todo em escola particular; a maior parte em escola particular.
- **Estado civil:** solteira; casada; viúva; separada; divorciada.
- **Filho(s):** não; sim.
- **Grupo familiar:** unipessoal; casal sem filhos; casal com filhos; monoparental; família estendida; domicílio composto.
- **Enquanto estudava, precisou trabalhar para se manter:** sim; não.
- **Curso de nível superior:** primeiro curso superior que realiza; já iniciou outro curso, mas abandonou; já concluiu um curso superior.
- **Grau de instrução mais alto do pai:** alfabetizado; fundamental incompleto; fundamental completo; médio incompleto; médio completo; superior incompleto; superior completo; pós-graduação.
- **Grau de instrução mais alto da mãe:** alfabetizado; fundamental incompleto; fundamental completo; médio incompleto; médio completo; superior incompleto; superior completo; pós-graduação.
- **Filhas de pais com baixa escolaridade:** conclusão; desistência.

3.3. Análise Qualitativa

A pesquisa qualitativa possibilitou que as participantes tivessem liberdade para compartilhar suas histórias e trajetórias no que tange à influência da família-educação, permitindo mostrar uma realidade incapaz de ser quantificada. Conforme Minayo (1997) a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador mergulhe em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, que por sua vez, não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, pois trata-se de um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos.

Para tanto, buscou-se encontrar mulheres adultas que acessaram o Programa UAB como possibilidade de mobilidade intergeracional a partir do ensino superior público à distância, com o objetivo de compreender a vivência desse fenômeno e não mostrar a sua distribuição. Estudos referentes à possibilidade de mobilidade intergeracional de educação de mulheres adultas na formação superior, se mostra com poucas contribuições efetivas no círculo de publicações nacionais, devido à escassez de informação que permitam vincular a relação do nível educacional entre diferentes gerações da mesma família. Por isso, é pertinente a realização de um trabalho que possa investigar essa relação entre família-educação e o acesso de mulheres ao Programa UAB, já que elas são a maioria nesta modalidade de ensino.

Assim, buscou-se compreender a mobilidade intergeracional de educação, a partir de diferentes questões que abrangem: motivações pessoais e profissionais para ter escolhido este curso de graduação a distância da UFV, a trajetória acadêmica no curso, a acessibilidade ao polo UAB, os desafios que surgiram para concluir a graduação, as formas de conciliar as obrigações do lar e carreiras profissionais, as mudanças na ocupação e como elas acham que a conclusão de uma graduação pode possibilitar melhores oportunidades de inserção laboral.

3.4. Participantes

Seguindo o delineamento qualitativo desse trabalho, participaram da pesquisa 10 egressas, considerando as mulheres mineiras com mais de 25 anos de idade que concluíam ou desistiram dos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância, da Universidade Federal de Viçosa, no período de 2011-2015.

Esse foi o principal critério de seleção das participantes utilizado no trabalho, devido ao entendimento que as mulheres com mais de 25 anos de idade, são as que mais acessaram os cursos de graduação a distância (Censo EAD.Br 2018, 2019; INEP, 2019). Tais critérios podem ser definidos como proposital, intencional ou deliberado, uma vez que não houve a intenção de se obter a representatividade do número de participantes em relação a população total, mas escolher as pessoas que poderiam trazer informações acerca da temática em questão (TURATO, 2003 apud. BHERING, 2021).

O número de participantes está relacionado aos desafios encontrados no campo, sobretudo, devido ao contexto atual de pandemia da Covid-19, no qual o

distanciamento social e físico tornou-se imprescindíveis por questões de saúde pessoal e coletiva, fato que impossibilitou encontra-las pessoalmente, durante o tempo estipulado no calendário da pesquisa para as entrevistas. Assim as entrevistas foram agendadas por telefone, mas, dentre as 296 egressas que se enquadravam no perfil da pesquisa, a grande maioria, 77% não foi encontrada.

A maior limitação foi com relação ao contato telefônico das egressas, primeiro porque a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV, não pode em hipótese alguma fornecer dados pessoais dos estudantes da instituição para fins de pesquisa. Apesar disso, quando houve a tentativa de contato via e-mail, através da tentativa de aplicação do novo questionário enviado pela PRE/UFV, o qual obteve-se baixo número de respondentes com somente oito participações, estes foram os primeiros contatos possíveis estabelecidos com as egressas. Contudo, destas oito, somente uma aceitou participar da entrevista.

Ainda com relação as limitações de contato com as egressas, outro entrave foi devido aos anos já decorridos após o encerramento dos cursos. Neste intervalo de tempo, dos cinco polos UAB que sediavam os cursos, somente a Coordenadora do Polo de Jaboticatubas permaneceu no cargo de coordenadora do polo. Todos os outros quatro polos UAB de Bicas, Ipanema, Lagoa Santa e Confins, estavam com novos coordenadores e, mesmo que a priori, eles tenham declarado consentir com a realização da pesquisa/coleta de dados, quando solicitados, eles responderam que não conseguiram encontrar nenhum dado correspondente aos estudantes que cursaram os referidos cursos oferecidos naquela época, entre 2011-2015, pois neste período não estavam coordenando o polo. Então, somente, a Coordenadora do Polo de Jaboticatubas/MG colaborou com a pesquisa e foi solícita em fornecer os dados de contato telefônico das egressas.

Por conseguinte, mediante o acesso aos dados de contato telefônico das egressas matriculadas no polo UAB de Jaboticatubas, constatou-se que destas, 68 mulheres com mais de 25 anos de idade, se enquadravam no perfil do estudo. Porém, ao tentar realizar o primeiro contato, por telefone, constatou-se ainda que muitos números estavam desatualizados e eram até inexistentes, pois faziam parte de um banco de dados referente ao cadastro das egressas, feito no ano de 2011, quando elas ingressaram nos cursos. Ainda assim, foi possível fazer contato com nove egressas, que responderam ao primeiro contato e agendaram a entrevista. Todavia, depois duas não responderam mais as ligações, e outras duas informaram que em

função do trabalho, não encontraram nenhum tempo para conceder a entrevista. Sendo assim, deste banco de dados do polo UAB de Jaboticatubas, cinco egressas aceitaram participar e realmente concederam a entrevista.

Para tentar contornar essa situação, dos contatos de telefone desatualizados ou inexistentes das egressas, outro meio utilizado para tentar localizar as egressas foi por meio do *Facebook*. Foi utilizada a ferramenta de “Pesquisa” para filtrar os resultados por nome completo e cidade. Foram encontrados 12 perfis nesta rede social, que correspondiam ao mesmo nome e cidade das egressas. Destas, somente duas responderam as mensagens enviadas e aceitaram participar da entrevista. Como segunda estratégia, dentre as egressas que já haviam concedido as primeiras entrevistas, foi solicitado a indicação de outras colegas que pudessem contribuir com o trabalho.

Apesar das dificuldades, as participantes foram identificadas e selecionadas, a partir do fornecimento de dados e informações, da Coordenadora do Polo UAB de Jaboticatubas, do perfil no *Facebook*, e da indicação das próprias participantes que após tomarem conhecimento da temática do trabalho recomendavam colegas de turma e conhecidas. Assim, chegou-se às dez mulheres mineiras que participaram das entrevistas individuais, sendo oito concluintes (seis do curso de História e duas do curso de Matemática), e duas desistentes (ambas do curso de História). Cabe ressaltar, que a disponibilidade para participar da pesquisa, entre as egressas que desistiram dos respectivos cursos, foi um pouco mais difícil, talvez porque, a desistência seja algo que marcou negativamente suas vidas. Além do mais, a própria temática desse trabalho se mostrou como uma grande limitação ainda na busca dos referenciais teóricos.

3.5. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados teve início após o recebimento do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, sob o Parecer Consubstanciado nº 4.911.412.

Assim, por meio dos dados disponibilizados pela Coordenadora do Polo UAB de Jaboticatubas, o primeiro contato com as participantes foi feito por telefone ou via mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp* ou pela rede social *Facebook*, momento em que se confirmava ou não a disposição em participar da pesquisa.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, as quais foram realizadas individualmente com as dez mulheres adultas que atendiam ao perfil de inclusão no trabalho, mediante consentimento verbal, no qual foram esclarecidos sobre as condições da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), coletados por meio de um formulário no *Google Forms*. O *link* para acesso foi enviado pelo *WhatsApp*, após a leitura dos termos marcava-se um “X” para aceitar participar. Posteriormente, buscou-se responder os objetivos propostos nesse trabalho, a partir dos tópicos selecionados no roteiro de entrevista “Percepção das contribuições dos cursos de Graduação a distância da UFV para mulheres adultas” (Apêndice B).

As entrevistas com cada participante, duraram em média 30 minutos, mediante o consentimento das participantes foram gravadas através de um aplicativo de gravação de chamadas - *Cube ACR*, e posteriormente, transcritas para a análise dos dados. Cabe destacar que, mesmo entrevistadas por telefone algumas participantes mostraram certa timidez, em relação à entrevista, mas foram ficando à vontade na medida em que iam compartilhando suas histórias.

Assim, objetivando recolher os dados descritivos na linguagem própria dos sujeitos, as entrevistas semiestruturadas nos possibilitou analisar a percepção e interpretação dos conceitos, sentimentos e significados concebidos pelas participantes a respeito do assunto pesquisado. Lakatos e Marconi (2008) destacam que o formato de entrevista semiestruturada, apesar de ter um roteiro previamente estabelecido, também permite que o entrevistado tenha liberdade para ampliar cada situação que considera adequada e para desenvolver mais uma questão.

3.6. Procedimentos de análise dos dados

Para referenciar a análise do conteúdo transcrita neste trabalho optou-se por utilizar os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2011) com a organização da análise, a partir da leitura flutuante das entrevistas, seguida de uma nova leitura para a definição das categorias e subcategorias, a elaboração do quadro temático, o tratamento dos resultados e sua interpretação. A autora salienta que não existe uma forma única de analisar os conteúdos de uma pesquisa, mas a partir do seu conjunto de técnicas foi possível descrever o conteúdo das mensagens, apontar

para indicadores e inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma, foi elaborado o Quadro 1, com as categorias e subcategorias como base para a análise de conteúdo das entrevistas. Para Bardin (2011), tal procedimento permite “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p. 125).

Quadro 1 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Características sociodemográficas</p> <p>Essa categoria permitiu construir o perfil sociodemográfico das egressas a partir das diferentes características entre elas, bem como, analisar a mobilidade intergeracional de educação.</p>	<p>Idade Raça/cor Estado civil Presença e número de filhos Renda Município de residência Escolaridade dos pais Mobilidade intergeracional de educação ascendente/descendente Profissão</p>
<p>Motivações pessoais e profissionais para o acesso, permanência e conclusão nos cursos</p> <p>Essa categoria emergiu das diferentes trajetórias e motivos pelos quais as egressas acessaram os cursos, bem como, a influência da permanência ou desistência nos cursos com relação a distância à universidade, e a visão que elas têm sobre a educação a distância.</p>	<p>Motivações pessoais e profissionais Trajetória acadêmica Distância em relação a IES Aspectos positivos e negativos da EAD</p>
<p>Articulação entre estudo e família</p> <p>Essa categoria se destacou por apontar a interferência do estado civil e a presença ou número de filhos na permanência ou desistência nos cursos, bem como, a articulação para conciliar estudo, família e trabalho, ao longo do percurso acadêmico.</p>	<p>Estado civil Número de filhos Tempo para os estudos e a família Perspectiva da EAD para mulheres adultas</p>
<p>Inserção laboral após a formação</p> <p>Essa categoria emergiu tendo como cenário as contribuições da formação superior para obtenção de melhores rendimentos salariais e/ou melhores oportunidades de inserção laboral.</p>	<p>Ocupação antes e depois da formação Renda Inserção laboral</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Resultados quantitativos e discussões

Visando alcançar os objetivos propostos nesse trabalho, de analisar o grau de mobilidade intergeracional de educação considerando a experiência das egressas que concluíram ou desistiram dos cursos de graduação à distância na Universidade Federal de Viçosa, foram investigados a identificação e caracterização dos cursos de graduação em Licenciatura em História e Matemática, na modalidade à distância, bem como, o perfil pessoal e familiar, as condições socioeconômicas e demográficas dos/as egressos/as, com base nos dados da UFV, do ano de 2011.

4.1.1. As Licenciaturas em História e Matemática a distância da UFV

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) participou do primeiro grupo de IES que se vincularam à UAB, quando da sua criação, para o oferecimento do curso piloto de Administração à distância em 2006. Em 2011, via edital UAB foram oferecidos os cursos de Graduação em Licenciatura em História e Licenciatura em Matemática, ambos a distância e completamente gratuitos, por se tratar de uma instituição pública federal.

Cada curso de licenciatura a distância teve somente uma turma³, com início no primeiro semestre de 2011, e encerramento no segundo semestre de 2015. Ambos, surgiram a partir da Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituída pelo Decreto 6755/2009, visando, preferencialmente, qualificar professores que atuavam nas escolas públicas estaduais e municipais, sem diploma superior e/ou em áreas para as quais não receberam formação.

Inicialmente, as vagas foram abertas para este público prioritário, buscando atender às demandas do PARFOR. Posteriormente, as vagas que não foram

³ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2017 da UFV, citava como meta consolidar e ampliar para cinco a oferta de licenciaturas na modalidade a distância, mas não houve sucesso, com 0% de percentual alcançado. Em avaliação interna, a razão principal do não cumprimento da meta diz respeito a não abertura de novos editais pela UAB, e reforçam que algumas medidas seriam tomadas no sentido de dar suporte à Pró-Reitoria de Ensino e aos Departamentos na participação e desenvolvimento de licenciatura a distância, por iniciativa própria da UFV e/ou via edital da UAB/Capes. Mas, no PDI 2018-2023, essa meta foi retirada. Disponível em: <https://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/2018/06/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>.

preenchidas por estudantes com essa demanda, foram abertas para candidatos caracterizados por demanda social (UFV, 2016).

Assim, para atingir as demandas da profissão e os termos estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) para todos os níveis de ensino, foi apontada a EAD como um processo de complementação de estudos para adultos insuficientemente escolarizados. Da mesma maneira, o Plano Nacional de Educação, exigido pela LDB e que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001), também se refere a EAD “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais” (MUGNOL, 2009, p. 345).

Os cursos de Licenciatura em História e em Matemática na modalidade a distância foram oferecidos a partir da parceria entre a UFV, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Ministério da Educação (MEC). Cada curso foi coordenado pelos órgãos da Instituição, Departamento de História e Departamento de Matemática, e suas respectivas equipes colegiadas compostas por professores formadores, coordenadores e tutores, em conjunto com a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD), que por sua vez, coordena, acompanha, assessora e oferece suporte técnico a todas as atividades desenvolvidas na área da EAD na UFV.

O curso de Licenciatura em História a distância, acumulava um total de 2.895 horas, divididas em 8 (oito) semestres de Curso, seguindo a mesma matriz curricular da Licenciatura presencial (no período noturno) da instituição⁴. De acordo com o Catálogo de Graduação (2019):

O licenciado em História pela UFV poderá atuar no ensino fundamental (séries finais: 5ª a 8ª séries), ensino médio e universitário. O curso está estruturado em quatro grandes áreas de conhecimento: conhecimentos de apoio e fundamentação; conhecimentos específicos; conhecimentos didático-pedagógicos e práticas profissionais; disciplinas optativas e atividades complementares. Privilegiando a competência pedagógica do historiador, o curso dará ênfase às atividades relacionadas à produção do conhecimento e à utilização dos instrumentos de transmissão do saber histórico, ou seja,

⁴ Disponível em:

<https://www.catalogo.ufv.br/imprimir.php?campus=vicosa&curso=HIS&complemento=LIC&ano=2018>.

os materiais didáticos e outras formas de comunicação do saber. Essas atividades têm como objetivo proporcionar aos licenciados maior consistência na sua atuação profissional (UFV, 2018).

Já o curso de Licenciatura em Matemática a distância, acumulava um total de 3.210 horas, também divididas em 8 (oito) semestres de Curso, que seguia a mesma matriz curricular da Licenciatura presencial (no período noturno) da instituição⁵. De acordo com o Catálogo de Graduação (2019):

O curso de Matemática oferece ao estudante a oportunidade de obter ampla formação em ciências básica e aplicada, possibilitando-lhe a aquisição de uma visão profissional sistêmica e geral, fundamentada em princípios éticos e conhecimentos científicos sólidos atualizados. O Licenciando, além de receber formação em Matemática básica, recebe também forte base em prática de ensino, em física e em computação. A estrutura curricular está organizada de tal forma que há um núcleo básico comum, formados por um conjunto de disciplinas, que o facilita o retornar aos estudos para se licenciar nas outras três áreas: Física, Biologia e Química. Dedicando-se à formação e à disseminação do saber científico, em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica. O Licenciado em Matemática poderá desenvolver outras atividades como as de suporte junto aos ramos das Ciências, como Engenharia, Economia, Estatística, Física, Linguística, Sociologia e Informática, desenvolvendo métodos e programas utilizados no controle, difusão e organização de informações (UFV, 2019).

Assim, o(a) egresso(a) Licenciado(a) em História ou em Matemática, diplomado na UFV, pode atuar nos mais diversos níveis de ensino e nos mais diversos campos profissionais, quais sejam: escolas de ensino fundamental (séries finais) e médio, universidades, instituições de pesquisa públicas ou privadas.

Em 2010, foi realizado uma seleção de vestibular específico para cada Licenciatura a distância. No total foram matriculados 544 estudantes, sendo que, 308 ingressaram no curso de História e 236 no curso de Matemática, distribuídos em cinco polos de apoio presencial da UAB, instalados nos municípios de Bicas, Ipanema, Jaboticatubas, Lagoa Santa e Confins, no estado de Minas Gerais. O curso de História não ofereceu turmas no polo de Confins, e o curso de Matemática não ofereceu turmas no polo de Lagoa Santa. (Tabela 1).

⁵ Disponível em:

https://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=* &curso=LCM&ano=2019.

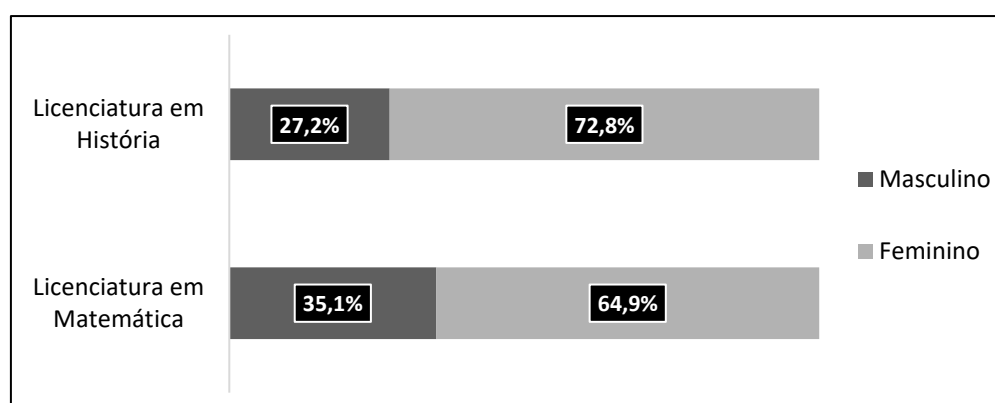
Tabela 1 – Distribuição das matrículas nos cursos, segundo polo UAB - 2011

Polos UAB	Licenciatura em História	Licenciatura em Matemática
Bicas	80	53
Ipanema	77	65
Jaboticatubas	71	64
Lagoa Santa	80	-
Confins	-	54
Total	308	236

Fonte: Rossi (2022).

Com relação a distribuição das matrículas por cursos, segundo sexo, verificou-se que o acesso em ambos os cursos, foram predominantemente femininos, com 72,8% e 64,9% respectivamente (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas nos cursos, segundo sexo - 2011



Fonte: Rossi (2022).

Apesar das opções de sexo pela categoria “Outros/prefere não declarar”, nenhum estudante da instituição escolheu essa categoria. Isso significa que, todos os estudantes se autodeclararam serem do sexo “masculino” e “feminino”.

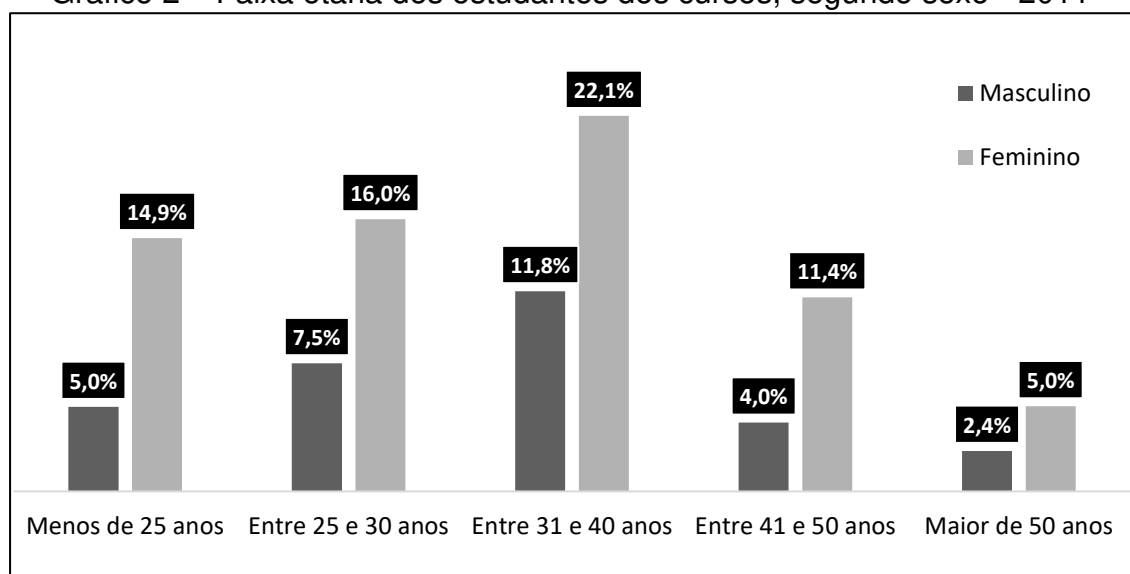
Assim, a participação feminina nos cursos de Licenciatura EAD da UFV, teve uma representação importante nas matrículas, principalmente devido ao fato já citado anteriormente e confirmado pelo INEP (2019) em que o perfil de alunos dos cursos de graduação tem sido ocupado predominantemente por mulheres. Esse resultado é positivo, pois até os anos 2000, o universo acadêmico tinha o maior registro de

matrículas masculinas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, no período de 2001 a 2010, é que as mulheres mantiveram a liderança na ocupação de vagas nas instituições de ensino superior públicas e particulares.

Ademais, nota-se que equiparados aos dados do Censo EAD.Br (2018, 2019, 2020) as mulheres vêm compondo a maioria dos estudantes, em todas as regiões brasileiras, e em todas as modalidades de cursos EAD (totalmente a distância; semipresenciais; livres não corporativos; e livres corporativos). Goi e Dias (2020) salientam que estes dados indicam que a EAD é uma forma de facilitar o acesso à educação para as mulheres, que entre outras possibilidades, acabam tendo menos tempo para se locomover até as universidades, pois, muitas vezes, têm jornadas triplas ou quádruplas (trabalho, casa, filhos e estudos).

Atrelado a isso, observou-se que a média de idade dos estudantes foi de 33,5 anos, com mínimo de 18 anos e máximo de 65 anos. A abrangência de idades da amostra revela que, mesmo considerando que as mulheres eram a maioria nos cursos, logo apresentaram o maior público em todas as faixas etárias em relação aos homens, desde as mais jovens até as mulheres de idade avançada, os maiores percentuais em ambos os sexos por faixa etária foi entre 31 e 40 anos, elas sendo 22,1% e eles 11,8% do total, seguido por estudantes entre 25 e 30 anos, elas sendo 16% e eles sendo 7,5% (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes dos cursos, segundo sexo - 2011



Fonte: Rossi (2022).

Pode-se dizer que isso acontece porque os cursos preferencialmente, visavam capacitar professores que já atuavam nas escolas públicas estaduais e municipais nas áreas de História ou Matemática, e que ainda não tinham formação superior em Licenciatura. Dessa forma, já era esperado que o público matriculado nestes cursos, de modo geral, fosse majoritariamente adulto, maior de 25 anos de idade.

Tais resultados se comparados aos dados do Censo EAD.Br (2011), o mesmo período em que ocorreram as matrículas, nota-se algumas semelhanças, de que a maioria (53,4%) dos estudantes EAD são mulheres, com faixa etária entre 31 e 40 anos. Mais recentemente, o Censo EAD.Br (2018) também revelou que 47,7% das alunas que ingressam na EAD tinham idade média entre 26 e 30 anos, e 30% delas entre 31 e 40 anos. Resumidamente, pode-se afirmar que as mulheres com mais de 25 anos, mais que os homens, optaram pela modalidade à distância para cursar o ensino superior nas IES.

As aulas dos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância da UFV, por sua vez, foram ministradas por meio do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) próprio da UFV, o PVANet⁶, utilizado para apoiar as aulas presenciais e a distância da instituição. Devido à separação física entre o professor e o estudante (na maior parte dos cursos) foram usados diferentes recursos de comunicação para possibilitar uma formação completa do aluno. Cada aluno tinha acesso a materiais em versão impressa e eletrônica, assim como conteúdos de aulas e atividades disponibilizadas no PVANet em vários formatos: vídeo-aulas, aulas narradas, avaliações on-line, fórum de debates, e-mail e chat que permitia a comunicação em tempo real com professores e tutores. Alguns dos conteúdos de Aulas Narradas, Vídeo-aulas e Apostilas produzidas para os referidos cursos podem ser encontrados no Acervo da CEAD⁷.

⁶ O ambiente virtual de aprendizagem PVANet foi disponibilizado para toda comunidade acadêmica da UFV no início de 2004, originado a partir da dissertação de mestrado da estudante Daniela A. R. Arquete, em parceria com a CEAD/UFV (GOMES et al. 2014). Atualmente, desde o primeiro semestre de 2021, a UFV está em processo de mudança para um novo AVA, o PVANet Moodle, que está sendo usado de forma experimental até a migração total do PVANet para o Moodle.

⁷ O material disponível neste Acervo foi desenvolvido por técnicos da CEAD, professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação da UFV e de outras instituições de ensino. Seu objetivo é ser útil como material de apoio para consulta, pesquisa, suporte em trabalhos acadêmicos e demais produções educativas (CEAD/UFV, s/d). Disponível em: https://acervo.cead.ufv.br/?categoria_cadastros=curso-de-graduacao-uab.

Todos os estudantes, seguiam o seguinte cronograma desenvolvido pela equipe coordenadora dos cursos de licenciatura a distância: a) Acesso a todo o material didático no AVA PVANet; b) Acompanhamento por parte dos professores e tutores, de até quatro horas semanais, de segunda a sexta, na forma on-line (chat); c) Realização de duas provas presenciais nos polos UAB; d) Realização de 4 atividades não presenciais, totalizando 20% do total das notas distribuídas nas disciplinas. Caso o aluno não atingisse 60 pontos, após as duas provas presenciais e as atividades não presenciais, era realizado um exame final na forma presencial, nos polos.

Assim, o sistema de avaliação das disciplinas de cada curso previa que o estudante realizasse duas provas presenciais nos polos UAB e cerca de seis avaliações semanais. As provas presenciais somavam 70% da nota total, ficando 30% para as atividades semanais. Para ser aprovado na disciplina o estudante deveria alcançar 60% da nota total. Caso atingisse entre 40% e 59% apenas, o estudante tinha o direito a realizar exame final, sendo feita a média aritmética entre a média parcial e o exame final, em que o estudante deveria ter rendimento mínimo de 60%.

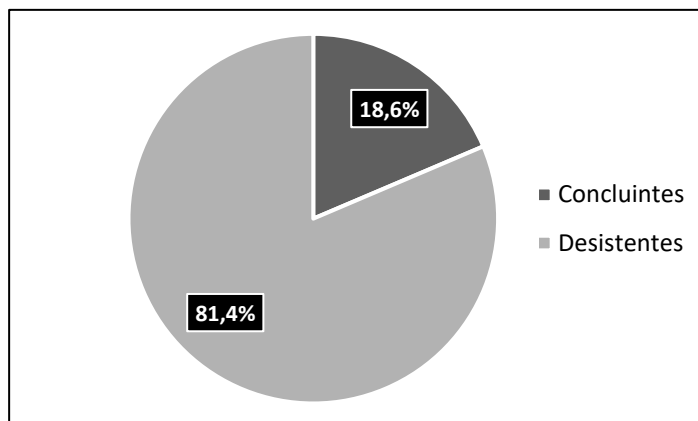
Não obstante a qualidade do material didático oferecido, a dedicação de professores e tutores, alguns estudantes ainda não conseguiram – por razões diversas que serão discutidas a seguir – atingir o percentual mínimo para aprovação nas disciplinas e por consequência, não conseguiram concluir o curso. Para estes alunos, foi reofertado, nos meses de janeiro e fevereiro, as disciplinas que não alcançaram a média. Assim sendo, em janeiro/fevereiro de 2013 foram reofertadas as disciplinas de 2011, em janeiro/fevereiro de 2014, as disciplinas de 2012 e em janeiro/fevereiro de 2015, as disciplinas de 2013. E por fim, as disciplinas de 2014 foram reofertadas nos meses de março/abril de 2015.

De acordo com o Coordenador do Curso de História EAD da UFV, a reoferta de disciplinas se fez necessário, uma vez que na modalidade a distância assim como em qualquer outro curso de graduação presencial, pelos mais variados motivos, há casos de estudantes que não atingem a nota mínima necessária para aprovação. Isso acontece, pois, as disciplinas têm níveis de dificuldades diferentes. Então, é normal que em algumas haja número maior de reprovados e em outras, número menor, mas, ele destacou que em nenhuma disciplina apresentou-se 100% de aprovados ou 100% de reprovados.

Assim, ao analisar o percentual de conclusão e desistência em ambos os cursos, verificou-se que o número de egressos que desistiram ao longo do percurso

acadêmico foi significativamente maior do que o número de concluintes. Isto é, do total de 544 estudantes que ingressaram em um dos cursos, a grande maioria evadiu, 81,4% (443) estudantes, e somente 18,6% (101) concluíram (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Percentual de conclusão e desistência nos cursos - 2015



Fonte: Rossi (2022).

Como mostra o Gráfico 3, apenas 18,6% dos estudantes que ingressaram nos cursos de Licenciatura a distância da UFV, saíram diplomados. Em contrapartida, percebe-se um alto percentual de desistência nestes cursos (81,4%).

Segundo dados do Censo EAD.Br (2019, 2020), o motivo da evasão nos cursos superiores desta modalidade é mais bem conhecido nas instituições privadas do que nas públicas. Nesse sentido, Ribeiro (2020) destaca que conhecer tais motivos, bem como, os modos de atendimento que as IES oferecem ao estudante, principalmente nos cursos a distância, são essenciais, pois a pouca relação do estudante com a instituição pode se tornar um fator que descaracterize seu sentimento de pertencimento a IES, assim quaisquer dificuldades que ele encontre na jornada acadêmica pode motivá-lo a evadir.

Em consonância com os dados da pesquisa, Sousa e Maciel (2016) apontam que, no Brasil, entre 2002 a 2014, os índices de evasão tiveram um aumento importante se comparado aos dados de ingressantes, de forma que esse crescimento não acompanhou o percentual de expansão de matrículas. As autoras mostram que do total de ingressantes em cursos a distância, no ano de 2011, quatro anos depois, somente 39,94% do total de alunos ingressantes concluem seus cursos a distância em universidades do país. Além disso, Sousa et al. (2018) destacam que a evasão na educação superior brasileira, especialmente nas instituições públicas, significa um

desperdício de investimento público, para cada aluno que deixa de concluir um curso, seja na modalidade presencial ou à distância.

Não por acaso, verificou-se que há um predomínio de mulheres no grupo de concluintes e desistentes dos cursos. Nessa amostra, devido ao fato de as mulheres serem a maioria em ambos os cursos, elas correspondem a 79,2% do número de concluintes e 67,1% de desistentes (Tabela 2).

Tabela 2 – Percentual de conclusão e desistência nos cursos, segundo sexo - 2015

Status	Estudantes (N)	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
Concluintes	101	20,8	79,2	100
Desistentes	443	32,9	67,1	100

Fonte: Rossi (2022).

Considerando que o percentual de concluintes mulheres de ambos os cursos foi maior que a desistência no geral, é importante conhecer o perfil dessas egressas. Uma vez que, elas estudaram mais tempo, representam uma parcela maior de discentes, e também ampliaram o seu espaço como docentes. Entretanto, Castro (2018) enfatiza que, apesar das mulheres serem a maioria na docência da educação básica, atualmente, elas ainda são minoria nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, Amaral et al. (2014) ressaltam que as mulheres têm maior atuação na carreira do magistério⁸ do que os homens. Assim, as professoras, conseguindo maior formação, poderão alcançar melhores níveis de ocupações.

Assim, Sousa e Maciel (2016) destacam a importância de estudos sobre essa temática, para que seja possível identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação oferecidos nas diferentes IES, considerando suas especificidades, seja por parte das instituições de educação superior, dos cursos e ou das regiões do país, como também, das várias dimensões e características dos(as) egressos(as): dimensões sociais, econômicas, culturais, acadêmicas e pessoais. Assim, nas próximas seções serão abordados alguns aspectos das egressas dos cursos de Licenciatura em História e em Matemática a distância da UFV, em especial das mulheres adultas.

⁸ De acordo com Prá e Cegatti (2016), o magistério coloca as mulheres em uma posição de “vocação” feminina para o ofício, e apresenta a profissão da educação básica como função adequada às atividades femininas, pois está se relaciona à função materna de cuidado das crianças e à tarefa de educá-las e socializá-las na infância.

4.1.2. Perfil sociodemográfico das egressas dos cursos

Esse levantamento de perfil foi realizado tomando por base 296 mulheres com mais de 25 anos, que responderam ao questionário aplicado no ano de 2011, pela PRE/UFV no período em que ingressaram em um dos cursos. Os percentuais foram calculados com base nas respostas obtidas. Assim, além de gênero e idade das egressas, já levantados na seção anterior, inclui-se nesta seção a situação censitária, raça/cor, classe social, tipo de escola de origem, estado civil, arranjo domiciliar, presença de filhos e grau de instrução dos pais. A partir desses dados, foi possível estabelecer algumas relações entre o perfil sociodemográfico das mulheres adultas egressas dos cursos de Licenciatura em História e Matemática a distância da UFV, e a mobilidade intergeracional de educação, entre pais e filhas.

Quanto à situação censitária das egressas, observou-se que este é um fenômeno tipicamente urbano, uma vez que, 94,4% das mulheres adultas moravam na área urbana, e 5,6% na área rural (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição das egressas, segundo localização do domicílio - 2011

Área	Domicílio (N)	Domicílio (%)
Urbana	282	95,2
Rural	14	4,8
Total	296	100

Fonte: Rossi (2022).

Destes números, constatou-se que apesar da maior proporção de egressas morarem nas áreas urbanas, a classificação e caracterização destes espaços urbanos, segundo o Censo Demográfico 2020, chama a atenção para outra variável. Levando-se em consideração a proposta de classificação dos espaços rurais e urbanos, verificou-se que dos 45 municípios do estado de Minas Gerais, em que as egressas estão distribuídas, 51,1% destes municípios são classificados pelo IBGE (2020) como Rural Adjacente, isto é, que tem a maioria de sua população vivendo na área rural, e cuja distância é igual ou inferior à média nacional em relação a pelo menos um dos centros urbanos.

Ressalta-se que “diferenciar os municípios em sua relação com centros urbanos de maior porte já que a maneira como os municípios se ligam a centros urbanos com maior complexidade de oferta de bens e serviços é um importante meio

de qualificação das áreas não urbanas” (IBGE, 2020, p. 54). Assim, tem-se o intuito de traduzir, entre os municípios, a diferenciação das oportunidades a partir do acesso às IES, que se caracterizam como lugares centrais por onde as populações menores acessam a educação superior.

Nesse sentido, são caracterizados os municípios de Bicas, Ipanema, Jaboticatubas, Lagoa Santa e Confins, mantidos por suas Prefeituras Municipais, que em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e outras IES do estado de Minas Gerais, sediam os polos UAB no oferecimento de cursos superiores, especializações e aperfeiçoamento, nas modalidades semipresencial e a distância.

Bicas, localiza-se na Mesorregião da Zona da Mata e está há 290 km da capital Belo Horizonte, teve sua população estimada em 14.612 habitantes, e possui a maioria de sua população, 91% vivendo em área urbana (IBGE, 2021). O Polo UAB de Bicas, atualmente, é conhecido como Polo Universitário de Bicas, e possui 9,7% (29) do total de egressas que residiam no município e estavam matriculadas no polo, na ocasião dos cursos.

O município de Ipanema, por sua vez, localiza-se no Vale do Rio Doce e está situado a cerca de 360 km a leste da capital do estado. Possui 20.133 habitantes, com 78% da população vivendo na área urbana (IBGE, 2021). O Polo UAB de Ipanema possui 9,4% (28) do total de egressas que residiam em Ipanema e estudavam no polo, na ocasião dos cursos.

Jaboticatubas, pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte, sua população em 2021, foi de 20.683 habitantes, tendo a maioria de sua população, 62% vivendo na área rural (IBGE, 2021). Jaboticatubas é o município que possui a maior concentração de egressas que residiam no município e estudavam no polo, 17,2% (51) do total de egressas.

O município de Lagoa Santa está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte distando cerca de 35 km, possui 52.520 habitantes, e 76,6% da sua população vivendo na área urbana (IBGE, 2021). O Polo UAB de Lagoa Santa possui 8,1% (24) do total de egressas que residiam no município e estavam matriculadas no polo, na ocasião dos cursos.

O município de Confins pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte, cerca 44 km da capital. Sua população em 2021, foi estimada em 6.867 habitantes e 84% da população vivendo na área urbana, de acordo IBGE. O Polo UAB Confins possuía somente 2% (6) do total de egressas que residiam no município e estudavam

no polo. Isto é, a maioria das estudantes que estudavam no Polo UAB de Confins residiam em municípios vizinhos.

Foram identificados 45 municípios mineiros em que as egressas residiam, na ocasião dos cursos. Todos localizados em um raio de até 200 km dos Polos UAB de Bicas, Ipanema, Jaboticatubas, Lagoa Santa e Confins, no estado de Minas Gerais (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição das egressas, por município e distância do polo UAB - 2011

Município	Egressas (N)	Egressas (%)	Distância do polo UAB (km)
Jaboticatubas	51	17,2	*
Lajinha	37	12,5	49 km
Bicas	29	9,7	*
Ipanema	28	9,4	*
Lagoa Santa	24	8,1	*
Belo Horizonte	13	4,3	38 km
Guarani	12	4,0	59 km
Belmiro Braga	10	3,3	67 km
Taparuba	6	2,0	21 km
Taquaraçu de Minas	6	2,0	42 km
Confins	6	2,0	*
Pocrane	5	1,6	41 km
Guarará	5	1,6	4 km
Manhumirim	5	1,6	90 km
São João Nepomuceno	5	1,6	26 km
Vespasiano	5	1,6	10 km
Conceição de Ipanema	4	1,3	20 km
São José de Almeida	4	1,3	15 km
Contagem	4	1,3	51 km
Mutum	3	1,0	56 km
Pedro Leopoldo	3	1,0	7 km
Baldim	2	0,6	42 km
Florestal	2	0,6	98 km
Pequi	2	0,6	101 km
Santana do Manhuaçu	2	0,6	52 km
Urucânia	2	0,6	198 km
Muriaé	2	0,6	124 km
Ubá	2	0,6	103 km
Piedade de Ponte Nova	1	0,3	196 km
Cristiano Ottoni	1	0,3	160 km
Inhapim	1	0,3	96 km
Pequeri	1	0,3	18 km
Rochedo de Minas	1	0,3	15 km
Simonésia	1	0,3	61 km
Bom Despacho	1	0,3	195 km
Chácara	1	0,3	29 km
Ewbank da Câmara	1	0,3	79 km
Itabirito	1	0,3	96 km
Juiz de Fora	1	0,3	39 km
Mar de Espanha	1	0,3	23 km
Pará de Minas	1	0,3	120 km
Santa Luzia	1	0,3	49 km
São José da Lapa	1	0,3	58 km
São Sebastião do Paraíso	1	0,3	133 Km
Viçosa	1	0,3	165 km
Total	296	100	-

Fonte: Rossi (2022).

* As egressas residiam e estudavam no próprio município em que está localizado o polo UAB.

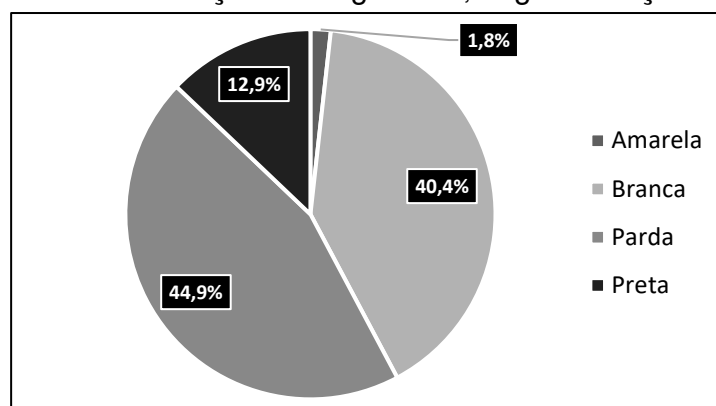
Destaca-se também, o município de Lajinha, o segundo município com maior concentração de egressas matriculadas é Lajinha, com 12,5% (37) das estudantes no total dos cursos. Lajinha teve sua população estimada em 2021, de 19.914 habitantes, e também possui a maioria de sua população, 70% vivendo na área rural (IBGE, 2021). Este município também é classificado como rural adjacente, e fica a 49 km de distância do polo UAB de Ipanema.

Considerando a localização dos polos UAB, pode-se afirmar que as egressas escolheram estudar nos polos UAB próximos ao seu domicílio, na Tabela 4 percebe-se que a maioria, em média, reside a 50 km de distância do polo UAB. Existem algumas exceções, de egressas que residem em municípios que estão há mais de 100 km de distância do polo UAB, e talvez esse fato tenham causado a desistência de muitos outros dos estudantes destes cursos, ao longo da trajetória acadêmica.

Mas, no geral, infere-se que o Sistema UAB contribuiu, principalmente, para levar a população destes municípios, rurais adjacentes e urbanos, que possuem em média 20 mil habitantes ou menos, como os municípios de Bicas, Ipanema, Jaboticatubas e Confins, um meio de cursar o ensino superior público, seja no próprio município ou em municípios vizinhos, e não necessariamente em grandes centros urbanos.

Quanto aos critérios de raça/cor dessas mulheres, considerando que os dados foram averiguados por meio da autodeclaração, não foi contabilizado nenhuma pessoa indígena, por isso esta categoria não está no Gráfico 4. Pode-se observar um equilíbrio entre as egressas pardas (44,9%) e brancas (40,4%) dentro dos cursos. Enquanto, o percentual de alunas pretas e amarelas aparece com menos de 15% das egressas. Esse dado pode indicar que menos mulheres pretas e amarelas têm tido acesso à educação superior, mesmo à distância, algo que poderia tornar a formação superior mais acessível (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Distribuição das egressas, segundo raça/cor - 2011



Fonte: Rossi (2022).

A título de comparação, apesar dos tamanhos da amostra não serem comparáveis, no Censo EAD.Br (2018) há um registro maior de estudantes brancos do que pardos, mas a proporção entre pretos e brancos, é de 1 para 3. Assim como, pode-se observar nesta amostra, e no Censo EAD.Br (2019, 2020), em que menos de 50% das pessoas são pretas, nas instituições públicas de ensino à distância, de modo que as pessoas brancas ainda somam a quantidade mais expressiva.

Portanto, pode-se dizer que nesta modalidade, ainda pouco se vê o efeito das cotas raciais e sociais sendo postas em prática. Mesmo com a expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior público brasileiro, por meio da modalidade a distância, o programa UAB ainda não prevê medidas afirmativas. Dessa forma, percebe-se uma sobreposição de desigualdades, agravado pelo recorte de cor e classe social, e também territorial, uma vez que, de acordo com os resultados do Censo 2010, 45,4% dos mineiros se autodeclararam brancos, e 53,5% pretos.

Em seguida, o levantamento de classe social foi feito com base na classificação por faixas de salário-mínimo, válido para 2011⁹. Assim, em 2011, a classe social da grande maioria das mulheres adultas, considerando a renda bruta mensal do seu grupo familiar, são das classes D e E, sendo a última a mais expressiva, chegando a 50,7% do total, seguido por 36,2%. Já a soma do grupo de egressas das classes A, B e C que acessaram os cursos é de 13% das alunas (Tabela 5).

⁹ É importante ressaltar que as respostas obtidas do questionário foram realizadas em 2011, e o salário vigente daquele ano era R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais).

Tabela 5 – Classes sociais por faixas de salário-mínimo, segundo a renda mensal do grupo familiar das egressas - 2011

Classe	Salários mínimos (SM)	Renda familiar (R\$)	Renda familiar da egressa (%)
A	Acima de 20 SM	R\$ 10.900,00 ou mais	1,8
B	10 a 20 SM	De R\$ 5,450,00 - R\$ 10.900,00	0,6
C	4 a 10 SM	De R\$ 2.180,00 - R\$ 5,450,00	10,6
D	2 a 4 SM	De R\$ 545,00 - R\$ 1.635,00	36,3
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.090,00	50,7
Total	-	-	100

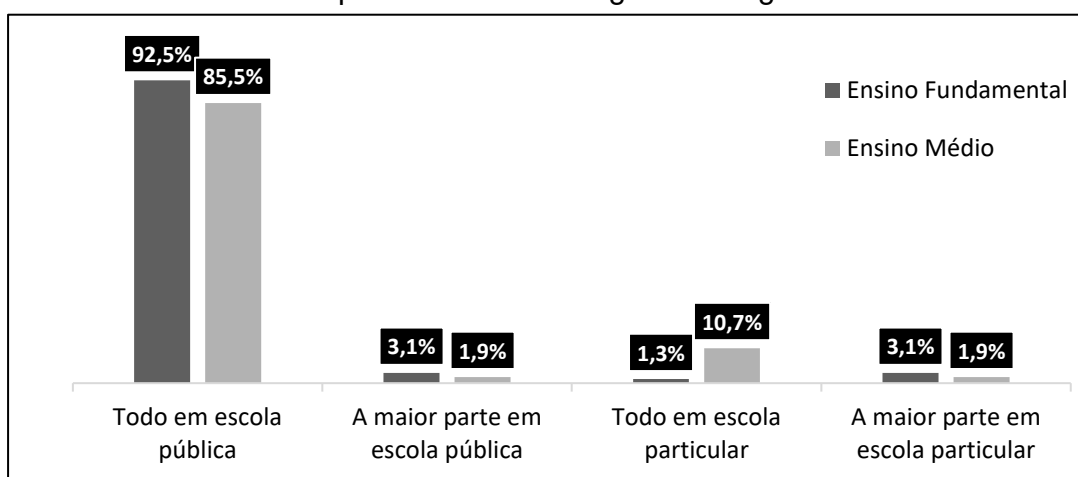
Fonte: IBGE (2011). Rossi (2022).

O que se observa na Tabela 5, é que os cursos oferecidos na modalidade a distância da UFV, têm uma proporção maior de estudantes que sofrem de limitações financeiras para estudar. Comparando-se com a classe social dos alunos dos cursos EAD privados, o Censo EAD.Br (2019, 2020) revela que a grande maioria também são das classes C, D e E. Já nos cursos públicos presenciais, 50% dos estudantes pertencem às classes C e D, cerca de 23% corresponde a classe, dando espaço para 26% dos mais ricos (A e B) acessarem os cursos presenciais e públicos. Sendo assim, pode-se dizer que a EAD, seja nas instituições públicas ou privadas, tem representado uma oportunidade de acesso ao ensino superior para pessoas com menos renda.

Vianney (2017) argumenta sobre a importância do programa UAB, na ascensão de estudantes das classes menos favorecidas, bem como, daqueles residentes no interior do país, conforme veremos na seção seguinte. Goi e Dias (2019), destacam que as pessoas mais pobres estão finalmente tendo acesso à educação graças ao avanço da EAD, uma vez que elas não precisam escolher entre trabalhar para garantir o seu sustento ou estudar em cursos matutinos ou vespertinos, oferecidos, muitas vezes, nas universidades públicas, claramente limitando o acesso de trabalhadores e alunos de classes mais baixas.

Um dado que está atrelado à classe social das estudantes, é a sua escola de origem, se pela educação básica pública ou particular. Como esperado, a grande maioria das egressas que frequentam os cursos, fizeram o ensino fundamental e médio todo em escola pública, 92,5% e 85,5%, respectivamente (Gráfico 5).

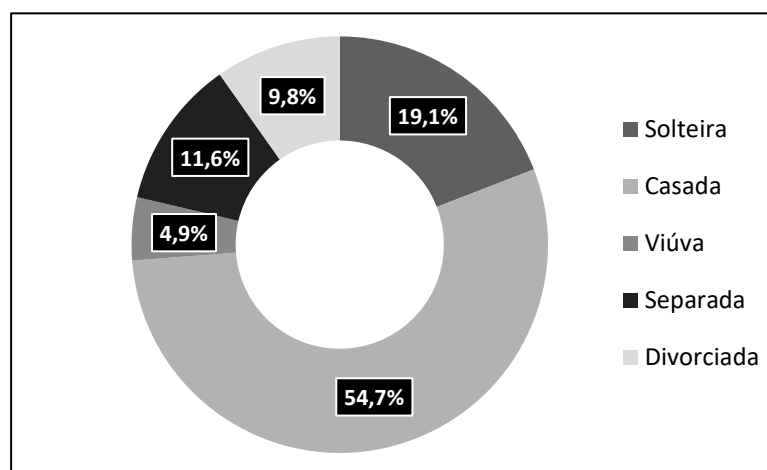
Gráfico 5 – Tipo de escola de origem das egressas - 2011



Fonte: Rossi (2022).

No que tange ao estado civil das egressas, considerando que “o estado civil é um atributo da personalidade, que qualifica a pessoa perante a sociedade, e a mudança do estado civil, sempre teve como elemento modificador o casamento” (DIAS, 2007, p. 153). Sendo assim, ela pode ser solteira, casada, viúva, separada ou divorciada, o maior contingente de mulheres adultas que frequentam os cursos se declarou casada representando 54,7%, seguido da solteira, com 19,1% (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Distribuição das egressas, segundo estado civil - 2011



Fonte: Rossi (2022).

Por conseguinte, foi questionado as egressas sobre a presença de filhos, com até cinco anos de idade, que moravam com elas no período em que estavam cursando a graduação. Obteve-se as seguintes afirmações: 72,5% responderam que não e 27,5% que sim. Apesar da maioria ter respondido não ter filhos de até cinco anos de

idade, isso não significa que elas não têm filhos, pelo contrário, esse dado indica, entre outras possibilidades, que as mulheres adultas podem ter filhos de outras faixas etárias residindo na mesma casa.

Nesse sentido, foi verificado quantas pessoas compunham o grupo familiar das egressas que frequentavam os cursos. Para a definição dos grupos familiares criou-se a variável “tipo de domicílio” utilizando informações que classificam cada membro do domicílio com a pessoa de referência. Assim, foi possível estabelecer seis possibilidades de arranjos domiciliares, categorizados, considerando a egressa como a pessoa de referência na unidade domiciliar (Quadro 2).

Quadro 2 – Arranjos domiciliares

Unipessoal	Quando constituído somente pela egressa;
Casal sem filhos	Quando constituído pela egressa com cônjuge. Também conhecido como DINC (<i>Double Income, No Children</i>) ou DINK (<i>Double Income, No Kids</i>);
Casal com filhos	Quando constituído pela egressa com cônjuge e com pelo menos um(a) filho(a) ou enteado(a);
Monoparental	Quando constituído pela egressa com pelo menos um(a) filho(a) ou enteado(a);
Família estendida	Quando constituído por um ou mais núcleos familiares que convivem com outros parentes (egressa e cônjuge, com ou sem filhos, e outros parentes);
Domicílio composto	Quando constituído pela egressa com ou sem parente, e com pelo menos uma pessoa sem parentesco agregado(a), pensionista, convivente, empregado(a) doméstico(a), parente do empregado(a) doméstico(a).

Fonte: Adaptado do IBGE (2010).

A partir da distribuição das egressas segundo os tipos de arranjos domiciliares, no Quadro 2, a seguir é exibida a distribuição das egressas nestes domicílios e o percentual de conclusão e desistência nos cursos. Assim, pode-se complementar as

informações apresentadas anteriormente e analisar com mais clareza se a presença de filhos pode interferir na conclusão de um curso superior à distância (Tabela 6).

Salienta-se que na Tabela 6, tem-se como referência o ano de 2015, quando os cursos foram encerrados. Ademais, o termo utilizado para desistentes, refere-se à situação em que o aluno ingressou em um dos cursos e deixou de realizá-lo sem comunicar a instituição os motivos do seu afastamento ou ainda cancelou definitivamente o mesmo.

Tabela 6 – Distribuição relativa das egressas por composição domiciliar, segundo o percentual de conclusão e desistência - 2015

Arranjo domiciliar	Conclusão (%)	Desistência (%)	Total (%)
Unipessoal	69,2	30,8	100
Casal sem filhos	47,1	52,9	100
Casal com filhos	46,4	53,6	100
Monoparental	25,0	75,0	100
Família estendida	41,8	58,2	100
Domicílio composto	36,0	64,0	100

Fonte: Rossi (2022).

É possível afirmar que apesar das taxas percentuais de desistência prevalecerem em quase toda a distribuição das egressas por arranjos domiciliares, o tipo unipessoal foi o único que apresentou índice de conclusão maior com 69,2%, em relação a desistência 30,8%. Por outro lado, o impacto da presença de filhos na conclusão de egressas do arranjo monoparental foi o pior observado, ou seja, apenas 25% dessas mulheres concluíram os cursos de Licenciatura a distância da UFV.

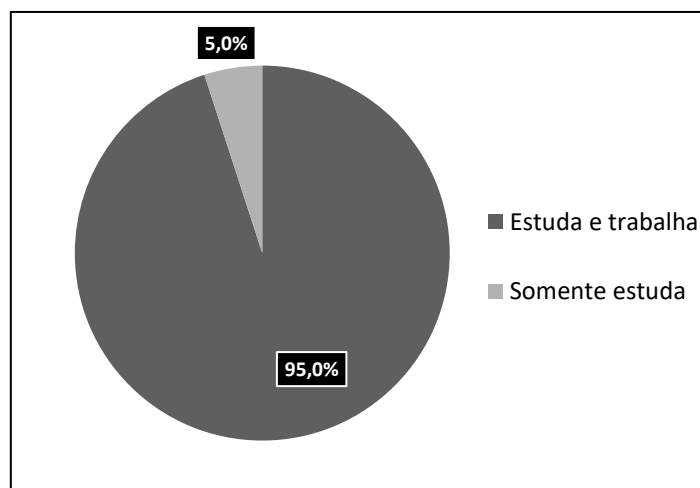
Isto pode estar relacionado a muitos fatores, como a quantidade de filho(s), bem como, a situação de não ter cônjuge e/ou uma rede familiar, que por sua vez, pode desestimular os estudos, devido ao tempo para conciliar atividades geradoras de renda, cuidado com os filhos e afazeres domésticos. Desse modo, percebe-se que a presença de filhos pode ser um dos fatores que dificulta as atividades acadêmicas, e por conseguinte, a conclusão dessas mulheres em um curso superior, mesmo sendo a distância.

Nas composições domiciliares dos casais, revelou-se resultados pouco esperados, em que os casais sem filhos tiveram uma diferença mínima de menos de

1% na conclusão dos cursos, em relação aos casais com filhos. Assim como, a família estendida com 41,8%, e o domicílio composto com 36%, contudo, nestes casos, o uso do tempo parece um pouco menos conciliado com a educação formal, por isso, as taxas de desistência foram maiores que a conclusão.

Outra análise que chama atenção, refere-se à distribuição das egressas que se encontravam estudando e trabalhando, em que apenas 5% declararam não possuir emprego, no momento de fazer a inscrição, e 95% admitiram precisar trabalhar para se manter, enquanto estavam cursando os cursos de graduação a distância na UFV. Ou seja, parte significativa das estudantes dos cursos são trabalhadoras-estudantes, uma vez que, estudam e continuam trabalhando (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Percentuais em relação a trabalho x estudo das egressas - 2011



Fonte: Rossi (2022).

Cabe destacar, que o público prioritário destes cursos eram professores que atuavam nas escolas públicas estaduais e municipais, sem diploma superior e/ou em áreas para as quais não receberam formação. Logo, pressupõem-se que estas trabalhadoras-estudantes eram professoras sem qualificação profissional.

Segundo, Santos (2016) a necessidade de melhorar sua renda mensal e a crescente exigência do mercado por qualificação profissional tem impulsionado cada vez mais as mulheres na busca por uma formação profissional. Stone et al. (2019), por sua vez, destacam que as mulheres estão cada vez mais buscando se qualificar, visando conciliar os estudos com outros compromissos, incluindo suas carreiras profissionais e as responsabilidades pelas famílias, parceiros, crianças, e outros membros da família. No entanto, de acordo com Almeida (2007), pelos papéis sociais

que as mulheres desempenham, elas acabam realizando escolhas que não conflitam com as estruturas de poder e as questões afetivas com as quais convivem cotidianamente.

Assim, os números parecem corroborar com a visão tradicional do papel da mulher, de que a EAD é ideal para elas, pois precisam conciliar as obrigações do lar com suas carreiras profissionais e estudos. Ademais, verificou-se que a maioria delas, 77,3% estavam cursando o seu primeiro curso superior, 16,4% já haviam iniciado outro curso, mas abandonado, e apenas 6,2% já possuíam outra formação de nível superior.

Tal consideração chama a atenção para a necessidade de se analisar o universo de alunas do programa UAB, que formam professoras em atividade. Neste contexto, Castro (2018) salienta que muitas alunas e professoras buscam na formação superior a distância algo além do título. Contudo, algumas questões implicam para a sua permanência nestes cursos, como o enfrentamento da tecnologia, resistência para enfrentar três turnos, organização do tempo, trabalho-casa-estudo e até mesmo, histórias de violência no cotidiano das escolas em que trabalham.

Também é importante conhecer o grau de instrução do pai e mãe dessas mulheres. Nesse sentido ao analisar a mobilidade intergeracional de educação, verificou-se que a distribuição educacional entre pai ou mãe e filha apresenta mobilidade alta. Foram distinguidos um total de 8 níveis de instrução, com uma amplitude que vai de Alfabetizados a Pós-graduados. Sendo assim, encontrou-se apenas 4,4% de pais e mães que possuíam Superior completo, e 2,5% com Pós-Graduação (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição relativa do grau de instrução do pai e mãe das egressas - 2011

Grau de instrução	Pai (%)	Mãe (%)
Alfabetizado(a)	38,8	31,3
Fundamental incompleto	37,5	36,9
Fundamental completo	6,9	6,9
Médio incompleto	3,8	6,3
Médio completo	9,4	11,3
Superior incompleto	1,9	2,5
Superior completo	1,3	3,1
Pós-graduação	0,6	1,9
Total	100	100

Fonte: Rossi (2022).

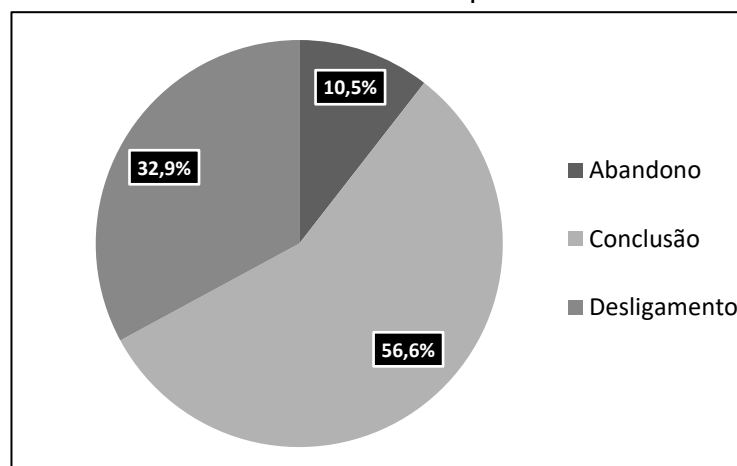
Observa-se um volume muito grande de pais e mães alfabetizados(as) e com fundamental incompleto, que correspondem em média a 72,2%. Isso quer dizer que, a grande maioria das egressas tem pais com baixa instrução (de um até nove anos de estudos), assim as egressas ao ingressarem no ensino superior, ultrapassaram a maior escolaridade dos pais. Esses dados indicam a não replicação da escolaridade do pai ou da mãe para as filhas. Porém, a nível nacional essa realidade se mostra discrepante, dados do Censo 2010, destacam que 68% da desigualdade educacional verificada na geração dos pais é transferida para os seus filhos. Nesse sentido, pode-se dizer que, entre outras características sociodemográficas, a posição educacional dos filhos nem sempre tem uma associação muito forte com a herança educacional dos pais.

Outro dado que pode ser observado, é com relação a mãe das egressas que possuem mais instrução do que o pai das egressas, em que 3,1% das mães possuem Superior completo, em contrapartida, 1,3% dos pais chegam a este nível de instrução, o mesmo acontece na Pós-graduação. Ou seja, a mulher, muitas vezes, tem dificuldade de começar os estudos, mas quando ela começa, ela não desiste, conforme já observamos anteriormente. Sendo assim, essa análise reforça a importância das políticas públicas para a promoção da equidade de gênero no ambiente escolar.

Ainda em relação aos dados apresentados, pode ser verificado que em média 93% das egressas são filhas de pais sem formação superior. Deste total, foram

identificadas 56,5% egressas que concluíram um dos cursos, 10,5% que abandonaram e 33% que foram desligadas por reprovações. Nota-se que a conclusão das mulheres adultas ocorreu de modo expressivo, elas persistiram na mobilidade intergeracional de educação, superando a grau de instrução de seus pais (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Taxas de conclusão e desistência nos cursos, por filhas de pai e mãe sem ensino médio completo - 2015



Fonte: Rossi (2022).

Essa variável indica que mesmo filhas de pais com baixa escolaridade, a maioria delas (56,6%), perseveraram pela vontade de alcançar mais estudo, formação, oportunidades e espaço no mercado de trabalho. Buscou-se com todas as variáveis escolhidas para o trabalho fazer uma caracterização dessas mulheres adultas que acessaram os cursos de Licenciatura a distância da UFV e construir um perfil que mostrasse as condições que tiveram no início do percurso acadêmico.

Assim, pode-se dizer que entre os principais pontos que contribuíram para construir o perfil das egressas dos cursos de licenciatura a distância da UFV, destacam-se: é uma realidade concreta o predomínio do acesso, permanência e conclusão, das mulheres mineiras com mais de 25 anos de idades nas Licenciatura em História e Matemática a distância da UFV, em que a média de idade variou de 31 a 40 anos no período, evidenciando que as mulheres presentes nos cursos estavam com idade mais avançada se comparado aos estudantes tradicionais; A maior proporção de residentes estava na zona urbana; Foi constatada uma paridade de mulheres adultas que se declararam pardas e brancas; O rendimento médio da maior parte das egressas era de até 2 salários mínimos, no período em que ingressaram nos cursos; A grande maioria era oriunda de escolas públicas; Em relação ao estado

civil e arranjo domiciliar, foi constatada maior proporção de casadas, sendo que nos arranjos unipessoais houve maior índice de conclusão nos cursos e no tipo monoparental houve o maior índice de desistência; Predominantemente as egressas possuíam jornadas triplas ou quádruplas, de casa-família-trabalho-estudos, apesar de muitas não terem tido como prioridade a formação superior, evadindo dos cursos; a maior proporção das egressas que concluíram os cursos superaram o nível de escolaridade de seus pais, portanto, a mobilidade intergeracional de educação foi ascendente.

Nesse sentido, os números serviram de bases para refletir algumas questões presentes na realidade das egressas quanto a mobilidade intergeracional de educação. No entanto, não foi possível abarcar as questões cotidianas presentes neste contexto, optando realizar uma parte qualitativa nesse trabalho, através de entrevistas com as mulheres mineiras que concluíram ou desistiram dos cursos de Licenciatura a distância da UFV, as histórias reais dessas mulheres estão presentes nas seções seguintes.

4.2. Resultados qualitativos e discussões

4.2.1. O perfil das entrevistadas e suas trajetórias acadêmicas

A mobilidade intergeracional de educação precisa ser vista como um resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam diretamente na trajetória de mulheres e homens, fazendo com que a educação formal tenha múltiplos significados, promovendo empoderamento e emancipação ao propiciar formação humana integral, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. Dessa forma, para conhecer as participantes entrevistadas nesse trabalho foi construído um perfil sociodemográfico com dados atuais das egressas (Quadro 3), e uma síntese da trajetória de cada uma delas. Para preservar a identidade das entrevistadas, as mesmas foram nomeadas nesta pesquisa como Entrevistada 1 (E1); Entrevistada 2 (E2); Entrevistada 3 (E3); e assim por diante.

Quadro 3 – Perfil sociodemográfico das entrevistadas - 2021

Entrevistadas/ Status no curso	Idade	Raça/ cor	Estado civil	Filho(s)	Grau de instrução (pai/mãe)	Profissão	Renda (SM)
E1 Concluente	35	Parda	Casada	Não	Semianalfabeto e Ensino fundamental incompleto	Professora de História e Professora particular	3 SM
E2 Concluente	52	Branca	Casada	2 filhas	Ensino fundamental incompleto	Professora de Sociologia	3 SM
E3 Concluente	37	Branca	Divorciada	1 filho	Ensino fundamental completo	Professora de História e Assistente de Educação	3 SM
E4 Concluente	58	Parda	Solteira	Não	Semianalfabetos	Desempregada	-
E5 Concluente	37	Parda	Casada	1 filho	Semianalfabeto e Ensino fundamental incompleto	Professora de História e Pedagoga	4 SM
E6 Concluente	43	Parda	Solteira	Não	Semianalfabeto e analfabeta	Professora de História	2 SM
E7 Concluente	36	Parda	Casada	2 filhos	Ensino fundamental completo	Professora de Matemática	2 SM
E8 Concluente	36	Parda	Casada	2 filhas	Ensino médio incompleto	Agente Comunitária de Saúde	2 SM
E9 Desistente	39	Preta	Casada	2 filhos	Ensino fundamental completo	Pedagoga	3 SM
E10 Desistente	51	Branca	Solteira	1 filha	Semianalfabeta	Cantineira	1,5 SM

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E1 (35 anos – Professora de História e Professora particular)

Nasceu na área rural de Jaboticatubas (MG). Foi criada em uma família de característica composta. Diferentemente de seus avós semianalfabetos, e sua mãe com ensino fundamental incompleto, E1 e sua irmã concluíram uma formação superior. As duas estudaram por meio do polo UAB de Jaboticatubas. A irmã cursou Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e E1 cursou Licenciatura em História pela UFV. Em 2011, quando ingressou no curso, ela tinha 25 anos de idade, morava com sua família na área rural de Jaboticatubas, e assim como na atualidade, não possui filhos.

Quando ingressou na UFV, trabalhava como doméstica e após a conclusão da graduação passou a atuar como professora na rede privada de ensino lecionando História. Atualmente ela está no mesmo cargo, além de ofertar de forma autônoma o reforço escolar (aulas particulares) em sua residência, que hoje se localiza na área urbana de Jaboticatubas, onde mora junto com seu esposo.

Atualmente, está cursando uma segunda graduação, dessa vez em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), também na modalidade a distância ofertado através do programa e polo UAB de Jaboticatubas. Seu sonho, desde antes de iniciar a primeira graduação, sempre foi ser professora, pois brincava de lecionar para as bonecas, e ao ter contato com crianças na atuação docente interessou-se pela segunda graduação, a qual almeja, após a conclusão, especializar-se na área, no mesmo polo UAB de Jaboticatubas, que por sua vez, oferece muitas oportunidades de ensino na modalidade a distância. Assim, entrevistada 1 poderá continuar contribuindo com o ensino de crianças e adolescentes, em seu município no interior de Minas Gerais.

E2 (52 anos – Professora de Sociologia)

Nasceu em Caeté (MG), foi criada em uma família de característica nuclear, com seus pais que possuíam ensino fundamental incompleto e mais quatro irmãos, que assim como a Entrevistada 2 concluíram uma formação superior. Na época, em que entrevistada 2 ingressou na UFV, através do polo UAB de Jaboticatubas, ela tinha 42 anos, residia em Taquaraçu de Minas (MG) – que fica a aproximadamente 40 km do polo. Era casada e possuía 2 filhas, uma de 10 anos e outra com 6 anos de idade. No período em que estudou na UFV, a entrevistada 2 já trabalhava como professora, mas sem formação superior.

Atualmente, atua como professora de Sociologia na rede pública e municipal de ensino nos níveis fundamental e médio, pois além da graduação em História pela UFV, ela também se especializou em diversas áreas, como Pós-graduação em Sociologia, Tutoria, Supervisão escolar. Todas foram realizadas por meio da modalidade a distância na rede privada de ensino.

Ao fim da graduação seu sonho era de ter a habilitação para lecionar, que conquistou em meio a múltiplas jornadas de exigências acadêmicas, afazeres domésticos, cuidado das filhas e trabalho em duas escolas. Mas, hoje ela ainda não parou de sonhar, seu foco agora é o Mestrado para nas palavras dela “lecionar no ensino superior”.

E3 (37 anos – Professora de História e Assistente de Educação)

Natural de Guarani (MG), foi criada em uma família composta por seus pais e avós, que por sua vez, desempenharam um papel fundamental em sua trajetória escolar, desde criança. Seus pais não chegaram a acessar uma faculdade, porém a entrevistada 3 e suas duas irmãs concluíram o ensino superior.

Quando ingressou na UFV, através do polo UAB de Bicas, era casada e tinha um filho de 4 anos de idade. Durante o percurso acadêmico, ela residia no município de Guarani – localizado a cerca de 60 km do polo – onde morava com seu filho e, hoje, seu ex-marido. Ao longo do seu percurso acadêmico, ela continuou trabalhando como Assistente Técnica de educação básica, e também como Monitora de creche, profissões que exercia desde antes de ingressar na UFV.

Após a conclusão da graduação, participou de concursos públicos no qual alcançou o primeiro lugar na colocação, sendo assim, efetivada para o cargo de Professora de História da rede pública do Estado (MG). Hoje, ela reside com o filho no município de Piraúba (MG), e almeja para o ano de 2022 ingressar em uma Pós-graduação, provavelmente, na modalidade a distância, devido às questões geográficas, mas, destaca que tal formação antecede seu sonho de obter a titulação de Mestrado.

E4 (58 anos – Desempregada)

Nascida em Jaboticatubas (MG), foi criada por uma família de característica nuclear composta por seu pai, mãe e mais duas irmãs. Somente, a entrevistada 4 e uma de suas irmãs se graduaram no ensino superior, ambas por meio do polo UAB

de Jaboticatubas, seus pais são semianalfabetos. Quando ingressou na UFV, E4 estava com 48 anos e trabalhava como ajudante de serviços gerais em uma escola do município.

A entrevistada 4 é solteira, não possui filhos e sempre morou na casa dos pais em Jaboticatubas, atualmente ela faz parte da grande parcela de 13,5 milhões de brasileiros desempregados¹⁰. Seu objetivo de lecionar História ainda continua vivo, bem como, o sonho em realizar uma especialização na área.

E5 (37 anos – Professora de História e Pedagoga)

Nasceu em Guarará (MG), em uma família nuclear composta por seu pai semianalfabeto e por sua mãe com ensino fundamental incompleto. A entrevistada 5 é a única de sua família que concluiu duas formações no ensino superior. A primeira foi a Licenciatura em História pela UFV, através do polo UAB de Bicas – localizado a cerca de 4 km do município em que residia – e a segunda em Pedagogia no mesmo polo UAB.

Após concluir a primeira graduação, se tornou Professora de História na rede pública de ensino do município em que reside, Guarará, atuando em duas escolas municipais nas turmas do sexto ao nono ano e do ensino médio, além de ser Pedagoga do primeiro ao quinto ano, o que lhe confere hoje, 13 anos de trabalho como professora.

A entrevistada 5 é casada, tem um filho adolescente e seu sonho de lecionar História foi alcançado com muita perseverança, pois seu filho era pequeno quando estava estudando, mas apesar de ter sido uma fase difícil, foi o que lhe conferiu hoje melhores condições de vida e ascensão profissional.

E6 (43 anos – Professora)

Nasceu em Conceição de Ipanema (MG), vinda de uma família de pai semianalfabeto e mãe analfabeta, sempre viu a faculdade como um sonho a ser alcançado, desde pequena se dedicava a leituras afim de alimentar sua curiosidade. Juntamente a seus irmãos que conquistaram uma graduação, através do polo UAB

¹⁰ Vide em IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Desemprego. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 06 de jan. 2022.

Ipanema (MG) – localizado a aproximadamente 20 km de Conceição de Ipanema – Entrevistada 6 concluiu o curso de Licenciatura em História pela UFV.

Desde o ingresso na UFV, trabalhava como Professora Assistente em uma escola de Conceição de Ipanema, conciliando o trabalho com as exigências acadêmicas, por vezes se privando de momentos de lazer com a família. Mesmo sendo solteira e sem filhos, os desafios foram intensos nesse cabo de força estudos-trabalho.

Atualmente, atua como Professora de História na rede pública de ensino do município de Conceição de Ipanema, passando a ter melhores rendimentos salariais.

E7 (36 anos – Professora de Matemática)

Natural do município de Jaboticatubas (MG), foi criada em uma família nuclear composta por seus pais e oito irmãos. Seus pais e seus irmãos não acessaram o ensino superior, somente a entrevistada 7 acessou e concluiu o curso de Licenciatura em Matemática pela UFV, através do polo UAB de Jaboticatubas (MG).

Em 2011, quando ingressou na UFV, tinha 25 anos, era solteira, não possuía filhos, residia juntamente com seus pais, e trabalhava como Auxiliar de produção em uma fábrica local. Atualmente, é professora de Matemática na rede pública de ensino, é casada e possui dois filhos, com os quais reside em Jaboticatubas. No momento, ela está realizando uma segunda licenciatura, desta vez, em Educação Especial por meio da modalidade a distância, na rede privada de ensino.

Ao final da segunda graduação seu objetivo é aperfeiçoar sua formação como docente nas escolas em que atua, e poder contribuir mais com a educação especial no ensino público, o sonho de ter uma família e dar uma vida melhor para seus filhos, foi concretizado a partir das oportunidades oferecidas no polo UAB do seu município.

E8 (36 anos – Agente Comunitária de Saúde)

Entrevistada 8 nasceu na capital Belo Horizonte (MG), foi criada em uma família de característica nuclear composta por seus pais e irmãos. Seus pais tem ensino médio incompleto, e um de seus irmãos, assim como Entrevistada 8, concluiu o ensino superior.

Quando ingressou na UFV, através do polo UAB de Jaboticatubas (MG), onde reside com os pais, tinha 26 anos de idade, era solteira e trabalhava como Agente Comunitária de Saúde no município.

Atualmente, mesmo tendo concluído a formação em Licenciatura em Matemática, permanece atuando no mesmo cargo na área da saúde, pois gosta do que faz e por enquanto não pretende lecionar. Entrevistada 8 é casada, possui 2 filhas, e sua perspectiva para o futuro no momento, é o fim da pandemia.

E9 (39 anos – Pedagoga)

Nascida em Belo Horizonte (MG), foi criada em uma família de característica nuclear composta por seus pais e dois irmãos. Seus pais possuem ensino fundamental completo, e um de seus irmãos possui ensino técnico.

Quando ingressou no curso de Licenciatura em História da UFV, através do polo UAB de Jaboticatubas (MG) – localizado a cerca de 65 km de Belo Horizonte – onde residia. Na ocasião tinha 26 anos, era casada, mãe de uma criança com deficiência e trabalhava com serviços gerais. Após a chegada do segundo filho, precisou se afastar do curso para cuidar e se dedicar à família. Assim, ela acabou não concluindo a formação na UFV. Mas, ela não desistiu de se graduar, quando foi morar em Taquaraçu de Minas (MG), aproveitou a oportunidade de estar mais próxima do polo UAB de Jaboticatubas, para cursar e concluir o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Posteriormente, graduou-se e especializou-se em Educação Especial, ambas realizadas na modalidade EAD em instituições privadas.

Atualmente, trabalha como professora infantil e do ensino fundamental do 1º ao 5º ano de no município de Taquaraçu de Minas, e seu sonho é ser aprovada em um concurso público na capital, Belo Horizonte, onde nasceu e reside grande parte de sua família, a fim de ficar mais próxima da família e alcançar a tão sonhada estabilidade financeira.

E10 (51 anos – Cantineira)

Nasceu em Jaboticatubas (MG), foi criada em uma família monoparental por sua tia, semianalfabeta, e um irmão que possui ensino médio completo.

Quando ingressou na UFV, no polo UAB de Jaboticatubas, era solteira, possuía uma filha e residia com a tia. Para sustentar a si, bem como, sua filha trabalhou com serviços gerais em escolas do município.

Ela desistiu do curso de Licenciatura em História na UFV, dois anos após o ingresso, pois as exigências acadêmicas, o cuidado com a filha e o árduo trabalho a impediram de continuar.

Atualmente, ela está trabalhando como Cantineira em uma escola do município, e sonha em retornar os estudos, para concluir a formação que iniciou na UFV.

4.2.2. Descrição do perfil sociodemográfico

Para melhor entender o perfil das egressas que participaram desse trabalho, optou-se em descrever mais algumas características do perfil dessas mulheres e suas famílias.

Nas famílias de nove das egressas, observou-se que o grau de instrução dos pais é baixo, variando de analfabetos a ensino fundamental completo. Somente uma das egressas possui pais com ensino médio completo. Cinco egressas possuem irmãos e irmãs com ensino superior completo, E1, E2, E3, E4 e E8.

Com relação a situação censitária, somente E1 residia na área rural de Jaboticatubas, as demais residiam na área urbana, mas nem sempre no mesmo município em que estava o polo UAB ao qual estava matriculada, E2, E3, E5, E6, E8 e E9, pertenciam a municípios distintos, sendo estes: Taquaraçu de Minas, Guarani, Guarará, Conceição de Ipanema e Belo Horizonte, todos no estado de Minas Gerais. Destes, com exceção de Belo Horizonte, são municípios classificados pelo IBGE como Rural Adjacente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a maioria das participantes precisou apreender estratégias para se deslocarem de onde residiam até os encontros presenciais no polo UAB, que ocorriam esporadicamente aos sábados. Essa questão do acesso geográfico, apesar de não ser um objetivo desse trabalho, reflete, entre outras questões, que influenciam as motivações pessoais e profissionais das egressas, e a oportunidade de estudar no próprio município em que reside ou em municípios próximos. As demais egressas, E4, E7 e E10, habitavam o próprio município em que estudavam, Jaboticatubas, também classificado área Rural Adjacente.

No que se refere à raça/cor das entrevistadas, seis egressas, E1, E4, E5, E6 e E7, se declararam pardas, E2, E3 e E10 se declarou como branca e E9 como preta. Ao atentar para os dados nacionais, sobre as matrículas em cursos superiores EAD

referentes a essa variável, evidenciou-se que a maior proporção dos ingressantes se declarou de cor ou raça parda e branca.

Outras características importantes dessas egressas são referentes ao estado civil e presença de filhos. Assim, verificou-se que desde o ingresso no curso E4 e E6 permaneceram solteiras e sem filhos, E10 quando ingressou no curso também era solteira e possuía 1 filha. E1, E7 e E8 eram solteiras quando ingressaram nos cursos e moravam na casa dos pais, posteriormente a conclusão do curso elas se casaram, e somente E1 não possui filhos. E2, E5 e E9 desde quando ingressaram nos cursos eram casadas e possuíam filhos, como se destacou o maior percentual da pesquisa. E3 também era casada e possuiu um filho, mais tarde ela se divorciou e hoje tem a guarda do filho.

Sobre a profissão e as condições sociais econômicas dessas egressas, observou-se que, dentre as que concluíram um dos cursos, somente E4 está desempregada e E8 permaneceu no mesmo cargo de Agente Comunitária de Saúde, o qual já atuava antes da formação. E1, E2, E3, E5, E6 e E7 após diplomadas estão atuando como Professoras em suas respectivas áreas de formação. A E9 que desistiu do curso, atualmente trabalha como professora, tendo concluído o ensino superior por meio do polo UAB de Jaboticatubas, porém em outra instituição de ensino superior. E a E10 que também desistiu, sonha em retornar aos estudos para se graduar, na ocasião do curso trabalhava com serviços gerais, e atualmente é cantineira.

No que tange a renda das entrevistadas, esta variou de até 2 salários mínimos na época em que ingressaram nos cursos até 4 salários mínimos, sendo que todas tem origem do trabalho, este foi o caso da E1, E3, E5 e E9 que elevaram sua renda para 3 a 4 salários mínimos. E2, E6, E7 e E8 correspondem a maior proporção da pesquisa em que as egressas tem renda de até 2 salários mínimos, no entanto, essa estatística corresponde a renda apenas da entrevistada, não levando em consideração a renda bruta do seu grupo familiar. E10, que não se gradou tem renda de 1 salário mínimo e meio, e apenas E4 que concluiu a graduação não possui renda própria. É válido ressaltar que nenhuma dessas mulheres relataram dificuldades financeiras que pudessem prejudicar as necessidades básicas de suas famílias.

A próxima subseção irá descrever as motivações pessoais e profissionais para o acesso nos cursos de cada mulher participante desse trabalho.

4.2.3. As motivações e trajetórias das egressas

As motivações pessoais e profissionais que levaram as mulheres adultas a acessarem os cursos de Licenciatura à distância da UFV, pode ser vista como um fator que está atrelado a oportunidade de cursar o ensino superior no próprio município de moradia, por meio dos polos UAB.

Conforme foi apontado pelas participantes, este foi o estágio inicial para o ingresso nos cursos, devido ao fato, delas morarem longe das IES e não terem uma situação financeira que favorecesse o deslocamento diário até a universidade. Dessa forma, a distância geográfica tem uma forte influência na escolha institucional. Stone et al. (2016, 2019) enfatizam que escolha institucional é fortemente influenciada pela proximidade, demonstrando que os estudantes que moram mais perto de universidades têm mais probabilidade de se candidatar a essas instituições.

Assim, pensar a motivação das egressas a partir da influência da acessibilidade a universidade pública, por meio dos polos de apoio presencial da UAB, é uma problemática que pode ser entendida a partir dos relatos de todas as entrevistadas, alguns estão apresentados a seguir.

Eu não tinha condição de ir para uma faculdade todos os dias, porque eu morava na zona rural e aqui não tem faculdade, então eu teria que fazer todo o deslocamento pra BH, isso para mim era zero condições. Se o curso não tivesse ido até mim, eu jamais iria ter a possibilidade de fazer (Entrevistada 1 – 35 anos).

Aqui no interior no município onde eu moro não tinha e ainda não tem uma universidade. Então para mim era um sonho que eu tinha que realizar, e tava do meu lado (Entrevistada 7 – 36 anos).

Sempre tive o sonho de cursar uma faculdade, mas como morava longe da faculdade, e seria quase impossível cursar uma faculdade presencialmente, já que trabalho o dia todo e a cidade mais próxima que oferece curso superior fica muito longe, então o polo ali do lado ajudou muito (Entrevistada 6 – 43 anos).

(...) meu sonho sempre foi fazer História, mas aí por falta de oportunidade, eu fui deixando passar, né? Mas de repente aparece o curso à distância da UFV na minha cidade. Esse foi meu gatilho, e para eu poder fazer tinha que ser a distância mesmo, pela minha condição de morar muito longe, né? (Entrevistada 5 – 37 anos).

(...) pela facilidade de poder fazer em casa mesmo, né?! Como eu já trabalhava e morava no interior, era muito difícil ter tempo de deslocar da minha cidade até a faculdade em outra cidade, aí como o curso foi à distância, eu achei melhor (Entrevistada 4 – 58 anos).

Os relatos mostram que frequentar uma IES mais distante da casa da família, é uma realidade quase impossível conforme as palavras da Entrevistada 1 “*se o curso não tivesse ido até mim, eu jamais iria ter a possibilidade de fazer*”. Em todas os relatos percebe-se conforme Entrevistada 4 complementou que a “*facilidade de poder fazer em casa mesmo*”, oportunizou as egressas acessarem os cursos. Ademais, é possível afirmar tendo em vista que a maioria das egressas reside em municípios rurais adjacentes (sem a presença de IES), que a distância desempenha um papel importante.

Nesse sentido, Laube (2018) destaca que os alunos que moram além da distância de deslocamento (80 km) são menos propensos a comparecer à universidade do que aqueles que moram a uma distância de deslocamento menor. A Entrevistada 3 confirma: “Considerando o município que eu residia na época, que fica há uns 50 km de distância, era pouco chão e viável, porque pra gente ir ao polo UAB fazer as provas, mesmo sendo mais esporádicos, ajudou muito ser mais perto”.

Além do mais, quando elas foram questionadas: e se não tivesse tido este curso EAD você teria tentado fazer em alguma cidade que oferecesse o curso desejado na modalidade presencial? Majoritariamente, as egressas responderam que a proximidade foi crucial para o acesso e a frequência universitária. A Entrevistada 2 estava com 42 anos era casada e possuía 2 filhas, quando ingressou no curso, ela salienta que “os horários da oferta dos cursos presenciais em outras instituições, a questão financeira, o deslocamento e por ter filhos menores, sem contar a questão de horário de trabalho, não teria como eu fazer isso”. A Entrevistada 4 também destacou “como o presencial é a noite, e a gente chega muito tarde em casa por causa do trabalho, dá um desânimo ir para outra cidade estudar”.

Assim, percebe-se que a distância desempenha um papel substancial na probabilidade de estudantes, especialmente, não tradicionais, como as mulheres adultas, com filhos, trabalho e de baixa renda, frequentarem a universidade. O acesso ao transporte teria sido um problema em si, mas, talvez mais importante (especialmente para elas, estudantes não tradicionais), o tempo na estrada significava mais tempo fora de suas vidas ocupadas como esposas e mães. Elas precisavam estar em casa para cuidar de seus filhos (e maridos), e muitas também precisavam trabalhar por um salário.

Outro fator importante, apontado pelas participantes é o sonho de ter um diploma superior e uma carreira. Assim, a motivação pessoal do sonho por uma

graduação, está ligada a motivação profissional e também a necessidade da formação superior, uma vez que, a maioria das entrevistadas já atuavam na área da educação, porém sem qualificação para o cargo que ocupavam, a nível de magistério.

Sendo assim, estudantes trabalhadoras, elas precisavam conciliar o trabalho com os estudos. A partir dos relatos pode-se observar que os cursos de graduação a distância da UFV, por meio da UAB, é uma maneira a incluir estudantes trabalhadores que tenham horário disponível reduzido, o acesso à universidade pública e a formação de nível superior, um importante propulsor de desenvolvimento humano e social.

Eu já dava aula e precisava dessa formação, quando surgiu a oportunidade no polo aqui perto da minha casa, eu optei por fazer (Entrevistada 2 – 52 anos).

A motivação foi querer me graduar, eu já estava trabalhando na educação, embora na área administrativa. E quando surgiu a oferta dos cursos, com um polo próximo de casa e gratuito, eu aproveitei essa oportunidade (Entrevistada 9 – 39 anos).

Na época eu já trabalhava na creche como monitora, aí a motivação, profissional, foi agregar já que eu estava trabalhando na educação. Eu acreditei que fazendo esse curso estaria investindo na minha carreira, né? (Entrevistada 3).

Eu já trabalhava com serviços gerais na escola, mas sempre quis ser professora, mas nunca tive formação, então o curso poderia me ajudar profissionalmente (Entrevistada 10 – 51 anos).

As minhas motivações iniciais, foi ter um curso de graduação, ou seja, ter profissão garantida. Além do mais era um curso à distância onde eu poderia conciliar meus estudos e meu emprego, foi um sonho conquistado (Entrevistada 8 – 36 anos).

Observa-se nas respostas, que elas verbalizarem sua motivação profissional de fazer um curso superior como um investimento necessário, ou para iniciar a carreira docente ou para sua progressão, isso nos leva a constatar que as egressas ao acessaram os cursos tiveram como referência várias perspectivas, de acordo com os objetivos que traçaram, aliado ao acesso geográfico, tempo de conciliar trabalho, família e estudo, e perspectivas de progressão e saídas profissionais.

No entanto, o status de classe trabalhadora das egressas significava que muitas precisavam trabalhar para se manter, e que não tinham a opção de ir para a universidade. Elas exigiam uma oportunidade local para obter uma educação universitária. Conforme salienta Laube (2018), a proximidade, a conveniência e a acessibilidade foram cruciais para a capacidade das mulheres neste estudo, obter um diploma universitário.

Com relação à trajetória acadêmica das egressas nos respectivos cursos, foram elencados alguns pontos positivos e negativos dessa modalidade de ensino, na visão das egressas. Entre os pontos positivos se destacou mais uma vez, o fato de não precisar se deslocar, como apontou a Entrevistada 1 “foi uma porta que se abriu para mim, eu não teria condições realmente de me deslocar pra outra cidade pra fazer a faculdade, e a gente também tinha um apoio no polo muito grande”, o apoio e incentivo dos professores e tutores, também aparece na fala da Entrevistada 5 “sempre tive incentivo tanto da coordenadora do polo, dos professores e tutores, então eu acho que isso foi um aspecto muito positivo”.

Essa atitude por parte da equipe dos cursos UFV, é apontado por Vieira (2018) como de suma importância para estabelecer vínculos entre os alunos e a Universidade, minimizando a sensação de solidão e despertencimento da IES, muito comuns em alunos de cursos a distância.

No caso da Entrevistada 3, esse incentivo foi ainda mais relevante, casada, mãe de um filho pequeno, trabalhando fora e sem poder contar com a ajuda do marido no cuidado da casa e do filho, ela desabafou que ter realizado o curso na modalidade à distância foi essencial, ao mesmo tempo foi bem desgastante.

Como eu era uma mulher casada, mãe de uma criança de três anos, e meu esposo viajava. Um ponto muito positivo pra mim, foi oferecimento desse curso na modalidade a distância, porque assim eu pude fazer sem sair da minha casa, né? Mas eu tive que ter muita força de vontade para não desistir, eu agradeço muito a um professor em específico, que no momento em que eu praticamente estava desistindo diante de tantas dificuldades, eu recebi um e-mail dele que, assim, foi muito motivador e importante, para eu não desistir. Porque eu só podia pegar os meus estudos após as nove da noite, então todos os dias eu me dedicava, isso até uma da manhã, quase isso todos os dias, sem sábado, sem domingo, sem feriado, tudo com muita dedicação (Entrevistada 3 – 37 anos).

Vieira (2018) ressalta a importância dos alunos da EAD terem essa consciência de sua disciplina pessoal, automotivação, autonomia e cumprimento de prazos e responsabilidades. De modo que, a maioria dos alunos não têm disciplina, organização e autonomia, qualidades essenciais ao aluno EAD, por conseguinte, acabam desistindo por não conseguirem organizar a sua vida diária com os estudos.

Os relatos da Entrevistada 6, da Entrevistada 8 e da Entrevistada 4 complementam essa questão, de que apesar da EAD ter lhes dado condições de flexibilidade para trabalhar e estudar, a dedicação e a disciplina foram essenciais para

que elas conseguissem organizar suas rotinas e cumprir com as exigências acadêmicas.

Foram 4 anos de uma luta intensa, eu trabalhava o dia todo, chegava em casa e logo ia pro computador estudar. Entendi que pra fazer um curso à distância, você precisa ser muito disciplinado. Você é aluno e o professor ao mesmo tempo. Nos dias de provas presenciais, era um total desgaste físico e mental com provas “difícilimas” (Entrevistada 6 – 43 anos).

Como já trabalhava na época, o curso foi uma forma de facilitar para mim que não tinha disponibilidade para ir até uma faculdade todos os dias, mas tem que tive que ter muita disciplina para estudar nessa modalidade, o cansaço físico muitas vezes me deixava desanimada e sem coragem para ficar no computador (Entrevistada 8 – 36 anos).

Como você pode escolher um horário para você poder estudar, é muito bom, pra quem trabalha como eu. Mas tem que ter muita disciplina e autonomia (Entrevistada 4 – 58 anos).

É interessante notar nestes relatos, que apesar da flexibilidade desta modalidade de ensino, alguns cursos EAD são considerados desgastantes, pois contém um exagerado quantidade de conteúdos para serem assimilados pelo estudante em um curto espaço de tempo, inviabilizando o processo educacional. Mugnol (2009) destaca que apesar dos adultos serem por definição auto responsáveis, as diferenças individuais dos estilos cognitivos dos estudantes, bem como, os diversos compromissos com o mercado de trabalho, família e outras demandas, muitas vezes dificulta que estes estudantes consigam apoiar-se em si mesmos.

Para a Entrevistada 7 e a Entrevistada 10, o simples fato de ser à distância, gratuito e poder escolher os horários para os estudos foram destacados como os aspectos positivos da educação a distância. Em consonância com Ferrugini e Castro (2015) pode-se comprovar que a EAD sob a égide da UAB, fez e continua fazendo com que, hoje, não só as mulheres adultas, mas as pessoas, no geral, sejam favorecidas tendo a possibilidade de realizarem um curso de graduação, especialização, dentre outros, nesta modalidade de ensino.

Porém, existem também os aspectos negativos da EAD, a adaptação com a rotina do curso, uma vez que, conforme já mencionado o aluno da EAD é o principal responsável pelo seu aprendizado, muitas vezes, causa no aluno um sentimento de solidão, conforme apontado por Vieira (2018). A Entrevistada 1 chama atenção para

essa realidade, além da questão do acesso à internet, na época em que ela ingressou no curso, tinha 25 anos de idade, era solteira e residia com os pais na área rural.

(...) para a gente que sempre estudou no modo presencial, a questão de adaptação foi mais complicada, porque assim eu morava na zona rural, e lá na roça a gente não tinha internet, então eu tinha que subir num morro perto lá de casa, que era o único lugar que pegava a internet, então eu praticamente estudava no meio do mato. Eu subia lá pra baixar as aulas, voltava para casa pra estudar e fazer as atividades, e subia o morro de novo para entregar as atividades, e só vinha na cidade nos dias de prova, que geralmente era aos sábados (Entrevistada 1 – 35 anos).

As dificuldades técnicas, de acesso à internet ou com a plataforma, também foram elencadas, pela Entrevistada 2, pela Entrevistada 5 e pela Entrevistada 9, como os aspectos negativos que elas tiveram que enfrentar em suas trajetórias acadêmicas. Para elas, a falta de uma boa conexão de internet ou um computador em casa que funcionasse perfeitamente, dificultou o acesso os conteúdos e a realização de atividades do curso dentro do prazo. Contudo, elas ressaltaram que podiam contar com a infraestrutura do polo UAB. Muitas vezes, nas palavras de Entrevistada 5 “quando a internet não funcionava, ou o computador dava problema, eu corria lá no polo”.

Costa e Duran (2012) abordam sobre a importância dos polos presenciais da UAB, caracterizados por sua infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos, incluindo laboratórios de computadores com acesso à internet, bibliotecas, e espaços para a interação presencial entre alunos e mediadores (tutores, professores e equipe de apoio).

Além das dificuldades de acesso à internet, a Entrevistada 9 também destacou que durante o percurso acadêmico na UFV, houve um corte do material impresso, que era entregue aos estudantes através dos polos UAB, conforme seu relato essa situação teve uma repercussão negativa no seu acesso ao conteúdo do curso “porque além de eu não ter internet, ainda tinha que correr atrás para imprimir o material”, destaca Entrevistada 9 que acabou desistindo do curso, mas, também por questões familiares abordadas na próxima seção.

Outro aspecto negativo apontado pelas egressas é a falta de comunicação ao vivo com os colegas e professores, além disso, o suporte ao estudante também foi visto negativamente em alguns relatos. A Entrevistada 2 ressaltava que “a troca presencial é muito maior, então o fator humano, no sentido de que a gente não tem

tanto contato no virtual é negativo para nossa formação”. Para a Entrevistada 3, “a falta do contato no dia a dia, talvez a falta de suporte para compreender melhor o conteúdo que estava sendo enviado para nós, acho que fez com que até muitos colegas até desistissem do curso”. A Entrevistada 7, por sua vez, destaca que, “não ter ali, um professor para estar podendo tirar as dúvidas, porque sempre tinha dúvidas e não tinha um professor na hora, tinha que esperar a resposta que as vezes não vinha”. A Entrevistada 10 também aponta, “a dificuldade para ter contato com os professores e tutores, naquele tempo eu tinha muita dificuldade em mexer com na plataforma”.

Nessa direção, Bisinoto et al. (2016) destacam que o suporte ao estudante, bem como, a formulação de ações que visam apoiar o ingresso e a permanência dos estudantes e a conclusão bem-sucedida dos cursos a distância, são iniciativas importantes para o acolhimento na chegada à universidade, passando por programas de apoio à trajetória acadêmica, até suporte à inserção no mercado profissional. De maneira geral, do ponto de vista das egressas, resumidamente, pode-se dizer que a motivação para estudar, teve influência com a sua forma de implementação, ou seja, se não fosse pela oportunidade de acessar os cursos na modalidade a distância, por meio dos polos UAB, a acessibilidade a outros cursos presenciais seria impossível.

Com relação à trajetória das egressas na EAD, entre os aspectos positivos destacam-se a características que afetam diretamente a vida pessoal como economia de tempo e dinheiro, condições de aprendizagem confortáveis, flexibilidade no planejamento da formação, família e trabalho, a capacidade de estudar de forma independente e maior interesse em concluir uma graduação. Os aspectos negativos incluíram difícil adaptação a rotina do curso, sentimento de solidão, pouca comunicação com colegas e professores, baixa devolutiva da equipe dos cursos, dificuldades de acesso à internet ou a plataforma e alto nível de autodisciplina e motivação.

A próxima subseção irá demonstrar a interferência do estado civil e a presença ou número de filhos na permanência ou desistência nos cursos, bem como, a articulação para conciliar estudo, família e trabalho e ao longo do percurso acadêmico.

4.2.5. Articulação entre estudo, família e trabalho

Atualmente, mesmo as mulheres se inserindo em carreiras profissionais e especializando-se, geralmente ao longo destas, precisam interromper o trabalho ou os estudos, devido à gravidez e/ou a dedicação à vida familiar (PRÁ e CEGATTI, 2016).

Nesse sentido, os desafios da articulação para conciliar estudos, família e trabalho, foram investigados nesta seção. A priori contactou-se que grande parte das participantes reconheceram a pressão de equilibrar suas atividades acadêmicas com as demandas de cuidar de uma família.

Em muitos relatos percebe-se que, a família teve que “participar” fazendo mudanças e ajustes em seu modo de vida. A Entrevistada 2, falou sobre o aumento da independência de suas filhas durante o percurso acadêmico. A Entrevistada 3 falou dos momentos que teve que sacrificar, em particular, das atividades de lazer com o filho para priorizar seus estudos, em que pode contar com o apoio do marido aos finais de semana. E a Entrevistada 9 relatou a rede de apoio familiar que teve para as múltiplas jornadas que assumia.

Muitas vezes eu tive que mudar a dinâmica familiar, às vezes, tive que dar menos atenção a minhas filhas, para que eu pudesse conseguir terminar as tarefas do curso, muitas vezes minhas filhas tiveram que aprender coisas sozinhas, para eu poder dar conta de entregar as coisas dentro do prazo correto (Entrevistada 2 – 52 anos).

Tive que abrir mão de muito convívio familiar para me dedicar ao curso, não tinha sábado, domingo com a minha família, o meu marido saía com meu filho para passeios e eu ficava em casa para me dedicar os estudos. Eu tive que deixar de estar com eles para poder me dedicar, mas em momento algum eu me arrependo disso porque hoje eu tenho minha independência, né? Eu colhi os frutos da minha dedicação, então foi um sacrifício válido, que fiz naquela época, mas que foi muito válido (Entrevistada 3 – 37 anos).

Na época que eu havia ingressado na universidade eu já era mãe de uma criança, e essa criança tinha deficiência que era Síndrome de Down. E mesmo com toda luta, trabalhando, estudando, cuidando do lar e acompanhando meu filho nos atendimentos na APAE, eu estava vencendo com apoio do meu marido e familiares. Porém veio uma segunda gestação aí infelizmente tive que dar uma pausa e me dedicar a família (Entrevistada 9 – 39 anos).

Nestes relatos é perceptível o sentimento delas de “dar menos atenção aos filhos” para cumprir com as exigências acadêmicas. O sentimento de sacrifício por não estar com os filhos, para dedicar um tempo, em casa, aos estudos, e nos sábados aos

encontros presenciais no polo, no lugar de passar tempo com eles, é destaca por elas como um sacrifício que “valeu a pena”, pois faz parte de um projeto individual que trouxe independência financeira e satisfação pessoal.

A Entrevistada 2, casada, com duas filhas, uma de 10 anos e outra com 6 anos, e trabalhando como professora, destacou que o marido a ajudava a cuidar das filhas, essa realidade, atualmente, da mulher cobrar cada vez mais a participação de seu companheiro nos cuidados com a casa e, especialmente, no cuidado com os filhos, é destacado por Barros e Mourão (2018).

A Entrevistada 9, casada, mãe de uma criança com deficiência de 7 anos, em seu relato mostrou que mesmo trabalhando, estudando, cuidando do lar e acompanhando o filho nos atendimentos frequentes na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, permaneceu no curso por 1 ano e meio, até engravidar do segundo filho. Mas destaca que que, tudo isso foi possível graças a rede de apoio familiar que teve nesse percurso, com a ajuda do marido e de familiares. Sousa et al (2018) apontam que na escala de motivos para evasão do ensino superior, na dimensão pessoal, o nascimento não planejado de um filho durante o curso, aparece na oitava posição, sendo considerado um motivo “muito forte” para levar a desistência de um curso superior atual.

Já a Entrevistada 3, eventualmente, podia contar com o auxílio do marido no cuidado com filho pequeno (de 3 anos), porque durante a semana ele trabalhava viajando e ficava fora de casa. Somente aos finais de semana ela podia contar com esse apoio, durante a semana ela argumentou “eu esperava meu filho dormir para pegar nos estudos sempre a noite”. Esse apoio eventual do marido, remete as atribuições dos papéis familiares, mesmo com todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos, muitos contextos familiares ainda são semelhantes ao modelo patriarcal, em que a mulher desempenha o papel de boa mãe, cuidando e educando os filhos, e de boa esposa, dando suporte para o trabalho do marido fora do lar.

Contudo, vale ressaltar conforme Almeida (2007), que esse apoio dos outros integrantes da família, no sentido de permitir este tempo de estudo, é muito importante para essas mulheres, e deve, por sua vez, ser incluído no projeto individual delas, bem como, no âmbito das relações familiares, pois trata-se de uma atividade voltada para a satisfação pessoal que, além de proporcionar status, leva ao crescimento individual, fazendo parte do processo de constituição da identidade dessas mulheres.

Para a Entrevistada 5 e a Entrevistada 10, o apoio familiar não era tão constante, houveram conflitos entre o tempo para os estudos e a família. Ambas relataram que quando estavam no computador estudando, muitas vezes, esse tempo não era compreendido pelas famílias.

O curso ele exige muito da gente, então eu tive que ter muito jogo de cintura para seguir até a conclusão, tendo filho e marido. Porque você tem que estar ali sentada lendo, tem que tirar o tempo para você poder resolver as atividades do curso, e com isso eu tive alguns conflitos com meu esposo, primeiro, porque a gente está sentada no computador e a família acha que a gente não está fazendo nada, e pelo contrário a gente está trabalhando, estudando e muito. E no sábado, às vezes, quando eu tinha que fazer a prova ficava bastante tempo fora (Entrevistada 5 – 37 anos).

Tive que abrir mão de muitas coisas para estudar, isso exige que também as pessoas com as quais a gente convive compreendam que em alguns momentos eles vão ter que colaborar conosco, que mesmo sendo uma modalidade a distância ela exige da gente disciplina, cumprimento de datas, de horários. Então quando eu estava no computador estudando, as pessoas não compreenderam muito isso (Entrevistada 10 – 51 anos).

De acordo com Sousa e Maciel (2016), pode-se dizer que há um certo “preconceito” em relação a um sistema pedagógico que se relaciona com o aluno a distância, no sentido de as famílias não entenderem que o curso a distância, assim como qualquer outro, tem o rigor pelo cumprimento das tarefas com datas e horários pré-determinados. A fala da Entrevistada 5 deixa isso bem claro, quando ela diz que precisava tirar um tempo para ficar ali na frente do computador se dedicando ao curso e “a família acha que a gente não está fazendo nada”. Na época que ingressou no curso, ela já era casada, seu filho tinha 4 anos, e ela trabalhava como professora em duas escolas municipais.

Em outro trecho do seu depoimento, observa-se que devido aos encontros presenciais no polo para fazer provas, em alguns sábados, ela teve que se ausentar da família. Esse tempo fora de casa, também era incompreendido por seu marido. Nessa fala percebe-se que, ela precisava estar em casa para cuidar de seu filho e marido, também precisava trabalhar por um salário, mas, suas responsabilidades como esposa e mãe não eram diminuídas por seu status de estudante, e seu marido talvez via a educação da mulher como desnecessário.

Segundo Laube (2018), a poderosa ideologia de gênero dominante e as estruturas que moldaram as escolhas e as maneiras pelas quais, as mulheres mesmo

tendo conquistado o direito ao trabalho e à escolarização, continuam a lhes ser atribuídos antigos valores e funções, tais como submissão, abnegação, tarefas domésticas, cuidados infantis, entre outros. Mesmo assim, percebe-se nos relatos que elas resistiram em seus papéis conflitantes como esposas, mães e estudantes universitárias com objetivos de carreira. Elas foram capazes de prosseguir com sua formação, sem perturbar a vida de suas famílias.

No caso da Entrevistada 10, solteira, mãe de uma adolescente de 13 anos, residindo com a tia, e trabalhando com serviços gerais, para sustentar a si e sua filha, também relatou a incompreensão da família com a rotina de estudos, na frente do computador. Ela foi uma das entrevistadas que desistiu do curso, dois anos após o ingresso, segundo ela as exigências acadêmicas, o cuidado com a filha e o árduo trabalho a impediram de continuar. Ela observa que sua família teve uma má percepção da modalidade de ensino EAD, como mostram Chawinga et al. (2016), algumas pessoas pensam que os alunos da EAD são imaturos só porque estudam na própria casa, com isso foi difícil para ela equilibrar assuntos familiares com estudos e ambientes de estudo hostis em casa.

A situação da Entrevistada 6, da Entrevistada 7 e da Entrevistada 1, eram diferentes, para elas a articulação entre estudo e família não impactaram as demandas de seu tempo. Embora a Entrevistada 6 tenha trabalhado antes e durante seus estudos de graduação, ela morava sozinha e não tinha demandas familiares para se preocupar. A Entrevistada 7 também trabalhava, mas residia juntamente com seus pais e conseguia se dedicar aos estudos no horário noturno tranquilamente. E a Entrevistada 1 também morava com os pais na zona rural, para ela frequentar o curso, e particularmente, os encontros presenciais no polo UAB, era uma oportunidade de aumentar seu convívio social e aprender mais, conforme ela relatou “como eu morava na roça não tinha tanta vida social, eu não vinha tanto na cidade. Então achei bacana conhecer mais pessoas, ir no sábado encontrar o pessoal e trocar ideias sobre o curso”.

Com base nos relatos, das mulheres que persistiram em seus estudos de graduação, mantendo múltiplas responsabilidades, além de suas atividades acadêmicas. Durante as entrevistas, cada participante deu sua opinião sobre a EAD ser ideal para mulheres adultas que desejam ter uma formação superior. Em diferentes perspectivas as egressas relataram por meio das próprias experiências bem-sucedidas nos cursos, que acreditam sim, que a EAD é ideal para mulheres com

exigências adicionais, que incluem o cuidado com a família, filhos e trabalho, além da distância das IES.

Pra gente que é mulher, que trabalha fora, que precisa conciliar, filho, família, carreira, foi essencial, ter essa oportunidade para conciliar tudo. Mas acredito que não é só para mulher não, o ideal para a mulher é que ela pudesse fazer o mesmo processo normal, de todo mundo, ter as mesmas oportunidades que todas as pessoas (Entrevistada 2 – 52 anos).

Para mulher que não tem um apoio familiar, eu acho a EAD é ideal, porque se a mulher tem apoio, do seu esposo ou dos seus pais ou de alguém, babá. Se ela tem ali um apoio para poder deixar uma criança para ela frequentar um curso presencial, ok. Mas se ela não tem essa rede de apoio, como eu, a EAD se torna uma grande oportunidade (Entrevistada 3 – 37 anos).

Sem o surgimento da EAD, muitas mulheres não poderiam realizar o sonho de fazer uma faculdade. Uma mulher com marido e filhos e ainda trabalhando fora, poder sair de casa todos os dias para assistir às aulas, é praticamente impossível, pra mim que só trabalhava a EAD já foi ideal (Entrevistada 6 – 43 anos).

Com certeza o estudo EAD ajuda muito, porque a gente que a mulher, sabe dar um jeitinho para tudo, né?! Então a gente tenta ali, põe a panela para fazer, e vem fazer uma leitura, dá uma varrida, vem para fazer uma leitura, ou então a gente tenta sentar no computador no horário que não tem ninguém em casa para a gente poder dar uma fugida da agitação do lar (Entrevistada 5 – 37 anos).

Essa discussão em torno da EAD ser ideal para mulheres adultas, não dividiu opiniões, elas majoritariamente falaram sobre os benefícios de frequentar uma graduação a distância, ao invés de uma graduação presencial. Suas experiências fornecem uma visão de como os aprendizes adultos, especialmente, as mulheres adultas que ingressam em cursos superiores à distância superam diversas barreiras.

Além do mais, Shepherd e Nelson (2012) chama atenção para o fato de que entender melhor como os adultos concluem com sucesso seus estudos, apesar das barreiras que colocam em risco suas atividades educacionais como estudante adulta, assim pode-se dar uma luz para auxiliar as instituições de ensino superior em seus objetivos para melhor atender alunos adultos. Essa compreensão e conhecimento podem fornecer esperança e encorajamento para adultos que ainda não se graduaram, de acordo com Stone et al. (2016), poderem encontrar no estudo online a oportunidade de equilibrar o estudo com outras exigências e responsabilidades, bem como, a importância de poder contar com o apoio e incentivo de familiares e de instituições de ensino superior para poder continuar a jornada.

Por conseguinte, na próxima seção, é possível ter uma visão de como a educação, especialmente, a formação superior, é um investimento facilmente justificável pois afeta na obtenção de melhores rendimentos salariais e/ou melhores oportunidades de trabalho, que causa mudanças em relação a desigualdade, pobreza e mobilidade intergeracional de educação.

4.2.6. Inserção laboral após a formação na EAD

Nesta seção, o interesse esteve centrado em analisar o efeito que um diploma de Licenciatura em História ou em Matemática possibilita nas oportunidades de carreira para professoras. Assim as egressas foram questionadas sobre a inserção laboral antes e depois da formação. A Entrevistada 2, a Entrevistada 5, a Entrevistada 6 e a Entrevistada 3 já atuavam na área da educação, mas com o diploma passaram a atuar na área em que se licenciaram aumentando seu salário, uma vez que se tornaram professoras com direito ao plano de carreira, o que lhes garante salários que tendem a subir ao longo do tempo.

A Entrevistada 2, filha de pais com ensino fundamental incompleto, contou que seus pais não tinham como oferecer mais educação, mais conhecimento, a ela e seus irmãos quando jovens. Então hoje, ela conta que se fosse na modalidade presencial não conseguiria chegar ao patamar de escolaridade que tem hoje, formada em três licenciaturas, todas na modalidade EAD, e terminando o bacharelado em Biblioteconomia na EAD. Antes da primeira formação no curso de História EAD da UFV, atuava como professora no Ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, recebendo em média 1 salário mínimo. Após licenciar-se, passou a atuar no Ensino médio, e a ocupar um cargo de direção na escola, o que lhe rende um salário maior, de 3 salários mínimos.

A Entrevistada 5, é a única da família que conseguiu ter uma formação superior, seu pai nunca entrou na escola e sua mãe estudou até o 4º ano do ensino básico. Mesmo assim, ela conta que sempre teve vontade de estudar. Somente E5, já possuía formação superior quando ingressou no curso da UFV. A primeira graduação foi em Pedagogia, pelo mesmo polo UAB de Bicas, que posteriormente, se licenciou em História a distância pela UFV. Antes, já graduada em Pedagogia, ela tinha o cargo de professora do 1º ao 5º ano do fundamental I. Atualmente, ela ocupa dois cargos, o antigo e o de professora de História, do 6º ao 9º ano do fundamenta

II, para ela “a formação em História me possibilita ganhar mais em questão de aulas, porque eu posso dar mais aulas, então de 2 salários mínimos, eu passei para 4”.

A Entrevistada 6, contou que sua mãe faleceu sem saber ler e escrever, e seu pai é semianalfabeto. Desde o seu ingresso na UFV, ela trabalhava como professora assistente em seu município, recebendo em média 1 salário mínimo. Atualmente, desde a sua formação em História, ela está concursada e atua como professora da área na rede pública de ensino, passando a ter melhores rendimentos salariais, que chegam a 2 salários mínimos, e a ter vantagens que antes não tinha, como o plano de carreira.

A Entrevistada 3, filha de pais com ensino fundamental incompleto, conta que seus pais não tiveram essa oportunidade de completar os estudos. Quando ela era mais jovem, e havia terminado o ensino médio, também se viu na mesma situação. Assim, ela começou a trabalhar como monitora de creche, recebendo menos do que 1 salário mínimo. Com a oportunidade oferecida pela UFV, ingressou no curso de História EAD. Após a conclusão da graduação, ela alcançou o primeiro lugar na colocação do concurso público da rede pública do estado, tornando-se efetiva para o cargo de professora de História do ensino fundamental II, e subiu para o cargo de Assistente Técnica da Educação na creche, unindo os dois cargos, atualmente, ela recebe em média 3 salários mínimos.

No caso da Entrevistada 1, da Entrevistada 7 e da Entrevistada 9 que atuavam em áreas distintas, a obtenção do diploma superior foi uma possibilidade de ascensão na carreira, ao passo que, elas após se licenciarem pela UFV, iniciaram formalmente suas carreiras como docente na área de formação, obtendo rendimentos salariais maiores do que nos cargos que ocupavam anteriormente. Segundo Stone et al. (2019), as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, o que explica a maior presença feminina na docência, uma vez que, elas são provenientes de classe socioeconômica baixa, o que corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, além de ascensão social em relação à situação da família de origem.

A Entrevistada 1, filha de pai semianalfabeto e mãe com ensino fundamental incompleto, antes trabalhava em casa de família com faxina, e cuidando do terreno na roça em que residia com os pais, mas seu salário não chegava a completar o valor de 1 salário mínimo. Ela conta, que ter alcançando uma formação superior, mudou a visão que antes seus pais tinham de quem mora na zona rural, “estuda só até o

ensino médio e depois vem trabalhar com os pais na roça”. Com orgulho ela relatou que conseguiu ir muito além do eles esperavam para a vida dela. Hoje, após seis anos de formada, ela atua na rede estadual de ensino como professora de História designada, e também na rede particular, dando aulas de História e Geografia, com rendimentos que chegam 3 salários mínimos. Além do mais, está no 4º período da segunda graduação, por meio do polo UAB de Jaboticatubas.

A Entrevistada 7, filha de pais com ensino fundamental completo, antes da formação era auxiliar de produção em uma fábrica de doce, ganhando 1 salário mínimo. Na sua visão seus pais não tiveram a mesma oportunidade que ela teve, de ingressar numa faculdade a distância no próprio município em que reside. Então, hoje, atuando como professora de Matemática em uma escola pública, e ganhando mais do que a antiga profissão, em média 2 salários mínimos, está feliz. Mas, ressalta que “apesar do salário do professor não ser tão bom, né? A profissão não ser tão valorizada, hoje ganho mais do que se eu tivesse trabalhando no meu antigo emprego”.

A Entrevistada 9, filha de pais apenas com o fundamental I completo (até a 4ª série), demonstrou sentimento de gratidão a Deus e aos seus pais por ter chegado até onde está hoje. Dos três irmãos, ela é a única graduada, e relatou que em meio a muitas lutas e resistências, sua mãe nunca mediu esforços para que ela e seus irmãos pudessem estudar. Quando a Entrevistada 9 ingressou no curso de Licenciatura em História da UFV, era funcionária efetiva municipal e exercia o cargo de auxiliar de serviços gerais, recebendo em média 1,5 salário mínimo. Apesar, de não ter concluído sua formação na UFV, pois já tinha um filho e durante o percurso acadêmico teve uma gravidez inesperada. Mais tarde, ela cursou Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), através do polo UAB de Jaboticatubas, e atualmente, trabalha como professora em dois cargos, na rede municipal e estadual, com rendimentos salariais duplicados.

Dentro desse contexto, Prá e Cegatti (2016) argumentam sobre a tendência da presença feminina nas diversas etapas do ensino, principalmente, no ensino básico, ser inversamente proporcional os homens, professores do ensino superior (mestre e doutores), com maiores rendimentos salariais e prestígio social, enquanto as professoras do ensino básico, na sua maioria mulheres, tem menos formação, recebem salários menores e pouco reconhecimento pela profissão.

Apesar de todos esses problemas referentes à discriminação que segregam mulheres na esfera do trabalho e tendem a gerar desigualdade salariais, é inquestionável, a partir dos relatos acima que a obtenção da formação superior contribuiu para que essas mulheres, do primeiro grupo que já atuavam na área da educação, pudessem aprimorar suas habilidades de trabalho, e juntamente com o segundo grupo, passassem a ocupar cargos de trabalho melhores na hierarquia profissional, com direito a piso salarial compatíveis com o nível de instrução e plano de carreira.

As demais egressas, a Entrevistada 8 que se graduou em História, não seguiu e nem pretende iniciar a carreira docente, disse que pretende permanecer no cargo de Agente Comunitária de Saúde. A Entrevistada 4 que também se graduou, atualmente está desempregada, mas sonha em lecionar um dia. E a Entrevistada 10 que desistiu da graduação, segue trabalhando com serviços gerais, mas sonha em retornar a UFV para concluir o curso.

Quanto ao impacto das novas oportunidades de inserção laboral na carreira docente, foram destacadas algumas perspectivas e histórias reais de como a educação pode transformar a realidade de mulheres adultas promovendo melhores colocações no mercado de trabalho, independência financeira, qualidade de vida e *“coragem para encarar o novo”*.

Se eu não tivesse feito a faculdade eu poderia ser uma monitora de creche até hoje, e não teria o nível salarial que tenho hoje, que me proporcionou independência financeira, e poder me desvencilhar de um casamento que passou por vários problemas relativos ao machismo. Ao alcançar minha independência eu pude sair daquela situação. Então, estudar para a mulher brasileira, na nossa sociedade machista é de suma importância, eu acho que toda mulher precisa ter essa oportunidade de trabalhar, de fazer uma graduação, se inserir no mercado de trabalho, ter sua independência, ter sua vida com liberdade, sem opressão de nenhum tipo (Entrevistada 3 – 37 anos).

Minha qualidade de vida minha e da minha família melhorou muito. Como digo as portas e janelas elas abrem, mas nós temos que ficarmos atentos para percebemos o momento e termos a coragem para encarar o novo, porque tem muitas pessoas que se graduam e não dão seguimento à sua busca, ao seu sonho, por falta mesmo de coragem e incentivo, então é preciso coragem para encarar o novo (Entrevistada 9 – 39 anos).

Eu falo sempre que o ensino a distância, principalmente, o polo aqui de Jaboticatubas, porque a gente tem uma base aqui, da nossa cidade, foi um divisor de águas na minha vida. Porque a partir daí eu cresci, e eu estou numa área que eu gosto de trabalhar, então a educação realmente fez a diferença. Pra mim fez muita diferença (Entrevistada 1 – 35 anos).

Assim, diante de todos esses depoimentos, pode-se dizer que a inserção laboral das egressas está fortemente atrelada às graduações concluídas por elas. Sendo que a carreira docente na área em que se licenciaram, é a que mais se sobressai e tem possibilitado rendimentos salariais maiores, como se viu anteriormente.

Mas, vale destacar que cada trajetória foi trilhada de maneira diferente, pois cada pessoa tem uma história e possui características que vão se modificando a partir de diferentes circunstâncias e contextos de vida. Por isso, deve-se levar em consideração as motivações pessoais e profissionais pelas quais as egressas acessaram os cursos, a trajetória acadêmica, a visão que elas têm sobre a EAD e seus aspectos positivos e negativos, a distância da universidade, as desafios para conciliar estudo, família e trabalho, o cenário de oportunidades de inserção laboral, entre outros aspectos que vão delinear as particularidades das trajetórias dessas mulheres adultas e as diferentes formas de aproveitar as oportunidades e de mudar suas realidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que, o Brasil enfrenta a herança da desigualdade na área da educação, em comparação com outras nações em desenvolvimento e com as mais desenvolvidas, de forma que, apresenta um dos mais altos índices de transferência de desigualdade educacional de pais para filhos (IBGE, 2010).

Para tanto, buscou-se entender as dinâmicas envolvidas na mobilidade intergeracional de educação na participação de mulheres na Universidade Aberta do Brasil (UAB), especificamente o caso da Universidade Federal de Viçosa, para mostrar que as mulheres que nasceram em uma família vulnerável, com baixa escolaridade, poucos empregos ativos acumulados e residentes em ambientes desfavoráveis onde não há instituições de ensino superior público, passaram a ter acesso à educação superior pública, bem como, nos mais diferentes segmentos da sociedade, redefinindo a fronteira patriarcal, já que deixaram de restringir suas vidas ao casamento e aos filhos (STOKES, 2017; LAUBE, 2018; STONE et al, 2019; SINGH, 2020).

Os resultados permitiram constatar que a Educação a Distância tem sido uma opção viável para os programas de ensino superior do Brasil, sob o argumento de que a EAD é um processo crescente e também inclusivo, especialmente para mulheres. Este trabalho indica que ainda há muitas coisas a serem indagadas nas políticas educacionais de acesso, permanência e conclusão do ensino superior à distância, pautadas na ampliação de ideais, novos interesses e necessidades das mulheres, mães, trabalhadoras-estudantes. As considerações feitas afirmam que, as mulheres essas características têm consolidado, ao longo das últimas décadas, sua participação nas universidades.

Entre as principais características que contribuíram para construir o perfil das egressas dos cursos de Licenciatura a distância da UFV, no período de 2011 e 2015, estão as que evidenciaram que: a média de idade variou de 31 a 40 anos no período, evidenciando que as mulheres presentes nos cursos estavam com mais de 25 anos de idade; predominantemente elas possuíam jornadas triplas ou quádruplas, de casa-família-trabalho-estudos, apesar de muitas não terem tido como prioridade a formação superior, evadindo dos cursos; a maior proporção das egressas que concluíram os cursos superaram o nível de escolaridade de seus pais, portanto, a mobilidade intergeracional de educação foi ascendente; o rendimento médio da maior parte delas

era de até 2 salários mínimos quando ingressaram no curso, e com a diplomação chegaram até 4 salários mínimos.

Notou-se que a conclusão das mulheres mineiras com mais de 25 anos ocorreu de modo expressivo. Elas persistiram na mobilidade intergeracional de educação, superando a grau de instrução de seus pais, ou seja, mesmo sendo filhas de pais com baixa escolaridade, elas perseveraram pela vontade de alcançar mais estudo, formação, oportunidades e espaço no mercado de trabalho. Por isso, a importância de compartilhar a vivência de todas as mulheres que dividiram suas histórias e desafios cotidianos no percurso acadêmico, que por sua vez, nos permitiu entender uma realidade que não pôde ser quantificada.

Conclui-se que as motivações pessoais e profissionais que levaram essas mulheres a acessarem os cursos de Licenciatura à distância na UFV, pode ser vista como um fator que está atrelado a oportunidade de cursar o ensino superior no próprio município, por meio do polo UAB. Devido ao fato delas morarem longe de IES e não ter uma situação financeira que favorecesse o deslocamento diário até a universidade, bem como, o fato de já trabalharem, sendo possível conciliar trabalho e estudo, a necessidade por esta formação para docentes que já atuavam na área da educação. Além do sonho e da satisfação de cursar e ter uma formação de nível superior, que está ligada a questão profissional, importante propulsor de desenvolvimento humano, em que elas destacaram o investimento e progressão na carreira docente.

Com relação à trajetória acadêmica das egressas nos respectivos cursos, foram elencados pontos positivos da EAD, o fato de ser à distância, gratuito, poder escolher os horários para os estudos, economia de tempo e dinheiro, condições de aprendizagem confortáveis, flexibilidade no planejamento da formação, família e trabalho, a capacidade de estudar de forma independente e maior interesse em concluir uma graduação devido a acessibilidade por meio dos polos UAB. Com relação aos pontos negativos foram apontados adaptação com a rotina do curso, as dificuldades técnicas, de acesso à internet ou com a plataforma, o corte do material impresso, a falta de comunicação ao vivo com colegas e professores e a falta de suporte ao estudante.

A influência do acesso a universidade pública, por meio dos polos de apoio presencial da UAB para a permanência das egressas nos cursos, foi vista como um fator que possibilita a inserção da mulher em um curso superior, uma vez que a maioria das egressas reside em municípios Rurais adjacentes (sem a presença de

IES). Assim, a proximidade está substancialmente associada à frequência universitária, principalmente, quando se trata de mulheres adultas com filhos, trabalho e baixo nível socioeconômico. Portanto, considera-se que Programas como a UAB, destinados a ampliar a participação de grupos que residem no interior do Brasil, são iniciativas importantes de se reconhecer, uma vez que se percebeu que a probabilidade de frequentar a universidade pode diminuir quanto maior for a distância da IES, porque a geografia, muitas vezes, é subnotificada como uma barreira não reconhecida dos índices de conclusão e evasão. Assim, recomenda-se aos prefeitos municipais que promovam parcerias com as IES para trazer mais cursos superiores, para a população residente em municípios menores, que jamais terão a oportunidade de ter uma instituição de ensino superior pública instalada.

Os desafios da articulação entre estudos e família, foi majoritariamente destacado pelas participantes que reconheceram a pressão de equilibrar suas atividades acadêmicas com o emprego e as demandas de cuidar de uma família. No entanto, o apoio familiar não era tão constante. Foram destacados conflitos entre o tempo para os estudos e a família, reconhecendo-se que há um certo “preconceito” em relação a EAD, no sentido de as famílias não entenderem que o curso a distância, assim como qualquer outro, tem o rigor pelo cumprimento das tarefas com datas e horários pré-definidos.

Nesse ponto, destaca-se a importância das redes de apoio para a permanência e conclusão dos cursos de superiores por este perfil de estudantes não tradicionais, que são mães, cuidadoras do lar, trabalham fora, e dependem dessa rede de apoio familiar, mesmo sendo um curso na modalidade a distância.

A discussão em torno da EAD ser ideal para mulheres com mais de 25 anos, demonstrou que suas experiências fornecem uma visão de como os aprendizes adultos, especialmente, as mulheres adultas que ingressam em cursos superiores à distância superam diversas barreiras, e os benefícios de frequentar uma graduação a distância, ao invés de uma graduação presencial.

Por fim, vale destacar a importância do impacto das novas oportunidades de inserção laboral na carreira docente, foram destacadas algumas perspectivas e histórias reais de como a educação pode transformar a realidade de mulheres adultas promovendo melhores colocações no mercado de trabalho, independência financeira, qualidade de vida e “coragem para encarar o novo”. Sendo que a carreira docente na

área em que se licenciaram é a que mais se sobressai e tem possibilitado rendimentos salariais maiores.

Viu-se como limitação nesse trabalho o número reduzido de participantes. No entanto, os significados trazidos pelas falas dessas mulheres devem ser entendidos a partir das vivências e não por sua distribuição. Assim, as histórias compartilhadas nesse trabalho (e os dados referentes à UFV) não retêm todos os aspectos da realidade em questão, mas exprimem o essencial dessa realidade, do ponto de vista dessa investigação.

Outra questão que se apresentou diante das limitações, é a importância do registro histórico com relação a oferta destes cursos, a busca documental pelos dados foi difícil, pois mesmo que estes cursos de graduação a distância tenham sido esporádicos, eles existiram e foram importantes para a instituição e para o desenvolvimento e qualificação das pessoas que o concluíram. Então, considera-se relevante ter os relatórios produzidos pela equipe coordenadora dos cursos, contando sua história em um espaço para a consulta pública, dando crédito e reconhecimento a todos(as) que participaram dessa história.

Assim, entende-se que a discussão levantada não se esgota aqui, mas acredita-se que os resultados deste estudo podem contribuir para o avanço das pesquisas sobre a temática. O predomínio da presença feminina nos cursos de graduação a distância na UFV, bem como, a persistência educacional na superação da mobilidade intergeracional de educação em relação a seus pais, não representa a superação das relações desiguais, da igualdade de gênero e não escondem a complexidade das questões presentes nessa discussão, mas espera-se que as questões levantadas nesse trabalho possam ser fontes de outras possibilidades investigativas em trabalhos futuros que possam mostrar diferentes abordagens sobre mobilidade intergeracional de educação. Por exemplo, a mobilidade educacional entre irmãos, uma vez que, muitos sujeitos verbalizaram terem alcançado, juntamente com seus irmãos e irmãs, níveis mais altos de escolaridade que seus pais. Assim, nesse contexto contemporâneo, as diferentes composições familiares podem apresentar-se como objeto de investigação.

Do mesmo modo, é de interesse expandir esta pesquisa para que prefeitos municipais de todo o país, possam reconhecer o Sistema UAB, como um legado que ultrapassa os limites de uma profissionalização restrita apenas a obtenção de uma titulação, mas que apontam para perspectivas de continuidade e de abrangência que

contemplam a qualificação acadêmica, o plano de carreira e a política de remuneração. Sendo capaz de proporcionar, cada vez mais, oportunidades a cidadãos e cidadãs.

No estado de Minas Gerais, o 2º estado mais populoso do Brasil e o estado com maior número de municípios, considera-se que aproximar a população do acesso a cursos superiores públicos, torna-se uma importante ferramenta de emancipação e desenvolvimento humano e social por meio da educação, a partir da expansão dos polos UAB espalhados geograficamente em municípios menores.

Ademais, ressalta-se a importância dos coordenadores de polo, pessoas chave nessa política pública. Conforme, observado na fala das entrevistadas, foi o(a) coordenador(a) de polo que as incentivou no percurso acadêmico a não desistirem. Como a coordenação de polo UAB é uma indicação política dos prefeitos, uma possível reflexão sobre como é feita a indicação dos coordenadores de polo UAB, e qual é a característica que esse coordenador deve ter para que ele permaneça (sem vínculo político), pois entende-se que a postura do coordenador de polo pode exercer uma influência positiva nos estudantes, conforme verbalizado pelos sujeitos deste estudo, e tendo como referência que a única contribuição para este estudo, veio de uma coordenadora que permanece de 2011 até os dias atuais, coordenando o Polo UAB Jaboticatubas. Em compensação todos os outros quatro polos UAB, de Bicas, Ipanema, Lagoa Santa e Confins, tiveram os coordenadores trocados, e não foi possível coletar dados junto a estes.

Por fim, vale ressaltar que é de extrema importância que as políticas públicas, como o Sistema UAB, promovam mais parcerias entre as prefeituras municipais de todo o Brasil e as instituições de ensino superior público, visando oportunizar o acesso à educação superior a distância não apenas as mulheres com mais de 25 anos, mas as pessoas de baixa renda, com deficiência, residentes em ambientes desfavoráveis, e que ainda não tiveram a oportunidade de iniciar uma graduação ou de permanecer estudando até a sua conclusão, e assim, tornar a educação um bem universal e uma ferramenta de libertação ao desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leila Sanches de. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, v. 19, n. 2, p. 411-422, 2007.

AMARAL, Clara Ramthum do. A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. 2014. 112 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

AYDEMIR, Abdurrahman Bekir; YAZICI, Hakki. Intergenerational education mobility and the level of development. **European Economic Review**, v. 116, p. 160-185, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, v. 6, p. 5-46, 2014.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018.

BARROSO, Carmen Lucia de Melo; DE MELLO, Guiomar Namó. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 47-77, 1975.

BEHRMAN, Jere Richard; WOLFE, Barbara. The socioeconomic impact of schooling in a developing country. **The Review of Economics and Statistics**, p. 296-303, 1984a.

BEHRMAN, Jere Richard; WOLFE, Barbara. Who is schooled in developing countries? The roles of income, parental schooling, sex, residence and family size. **Economics of education review**, v. 3, n. 3, p. 231-245, 1984b.

BEHRMAN, Jere Richard; TAUBMAN, Paul. Intergenerational earnings mobility in the United States: some estimates and a test of Becker's intergenerational endowments model. **The Review of Economics and Statistics**, p. 144-151, 1985.

BEHRMAN, Jere Richard; FOSTER, Andrew David; ROSENZWEIG, Mark; VASHISHTHA, Prem. Women's schooling, home teaching, and economic growth. **Journal of political Economy**, v. 107, n. 4, p. 682-714, 1999.

BEHRMAN, Jere Richard; GAVIRIA, Alejandro; SZÉKELY, Miguel. Social mobility: concepts and measurement. **New markets, new opportunities**, p. 69-100, 2000.

BEHRMAN, Jere Richard; GAVIRIA, Alejandro; SZÉKELY, Miguel; BIRDSALL, Nancy; GALIANI, Sebastián. Intergenerational mobility in Latin America [with comments]. **Economia**, v. 2, n. 1, p. 1-44, 2001.

BEHRMAN, Jere R Richard; ROSENZWEIG, Mark. Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation?. **American economic review**, v. 92, n. 1, p. 323-334, 2002.

BHERING, Leiliane Souza; FONTES, Márcia Barroso. Famílias monoparentais masculinas: escolhas e sentimentos construídos em torno da monoparentalidade. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-17, 2021.

BISINOTO, Cynthia; RABELO, Mauro Luiz; MARINHO-ARAÚJO, Claisy; FLEITH, Denise de Souza. Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. **Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano**, p. 15-31, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil continua sendo 9º país mais desigual do mundo, diz IBGE. **Correio Braziliense de notícias, 2020**. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2020/11/4888360-brasil-continua-sendo-9-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge.html>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/rural_urbano/>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades - Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg>>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. IBGE. PNAD. Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE de notícias, 2020**.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2016**. Boletim de Serviço Eletrônico. 2016.

BRASIL. INEP. **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2019**. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020.

CAPES. Educação a distância. **Universidade Aberta do Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab>>. Acesso em: 26 set. 2020.

CASTRO, Nádia Studzinski Estima de. Um olhar para as estudantes mulheres do curso de pedagogia a distância da UFRGS. 95 f. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2018.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional 1. **Tempo social**, v. 31, p. 195-233, 2019.

Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Associação Brasileira de Educação a Distância. pp. XX –XXII; p.47. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1092/2013/03/censoeadbr_2010/2011>. Acesso em: 26 out. 2020.

Censo EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018** = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2018 [livro eletrônico] / [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Entrevistada 4 (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

Censo EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020** = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Camila Entrevistada 4 (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

CHAWINGA, Winner Dominic; ZOZIE, Paxton Andrew. Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Mzuzu University, Malawi. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 17, n. 4, p. 1-20, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez Editora, 2018.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki. Plano. **Pesquisa de Métodos mistos**. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Penso; 2013.

CROSS, Kathryn Patricia. **Adults as Learners**. Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1981.

DA COSTA, Celso José; DA CRUZ DURAN, Maria Renata. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 2012.

DE MEIRELES GUIMARÃES, Raquel Rangel; GUEDES, Gilvan Ramalho; NETO, Eduardo Luiz Gonçalves Rios. **De onde vim e até onde vou: uma análise preliminar da desigualdade socioeconômica e entrada no Ensino Superior brasileiro**. CEDEPLAR, 2010.

DIAS LOPES, Alice. Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 12, p. 2343-2359, 2017.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando Augusto Adeodato. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Pesquisa e planejamento econômico - ppe. v.33. n.3. dez 2003.

FERRUGINI, Lílian; CASTRO, Cleber Carvalho de. Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 993-1008, 2015.

FIGUEIREDO, Erik Alencar de. Mobilidade intrageracional de renda no Brasil. **Nova Economia**, v. 20, n. 3, p. 427-455, 2010.

FONTANELLA, Lara; SARRA, Annalina; DI ZIO, Simone. Do gender differences in social institutions matter in shaping gender equality in education and the labour market? Empirical evidences from developing countries. **Social Indicators Research**, v. 147, n. 1, p. 133-158, 2020.

FRAGOSO, António. A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1.º ano em debate. In: LS Almeida & RV Castro (Orgs.). **Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano**, p. 39-63, 2016.

GOI, Viviane Marques; DIAS, Diego. **Perfil dos alunos: gênero, raça/cor, classe social, necessidades especiais**. Resultados analíticos: a abrangência da EAD no país. In: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. 2020.

HERTZ, Tom. A group-specific measure of intergenerational persistence. **Economics Letters**, v. 100, n. 3, p. 415-417, 2008.

HORN, Laura; CATALDI, Emily Forrest; SIKORA, Anna. Waiting to Attend College. Undergraduates Who Delay Their Postsecondary Enrollment. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005, 152. **National Center for Education Statistics**, 2005.

IDEAL. Impact of Distance Education on Adult Learning Project. Extended Version. **UNESCO Institute for Lifelong Learning**, 2015.

KEEGAN, Desmond. **Fundamentos da educação a distância**. Psychology Press, 1996.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Migração e mobilidade social: migrantes no mercado de trabalho paulista. In: **Migração e mobilidade social: migrantes no mercado de trabalho paulista**. 2000. p. 240-240.

JOHNSTONBAUGH, Morgan. Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment. **Journal of Youth Studies**, v. 21, n. 5, p. 590-606, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. **Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, 2008.

LANGONI, Carlos Geraldo. Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 2, n. 5, p. 5-88, 1972.

LARTEY, Stella; MAGNUSSEN, Costan; SI, Lei; DE GRAFF, Barbara; BIRITWUM, Richard Berko; MENSAH, George; YAWSON, Alfred; MUNICUCI, Nadia; KOWAL, Paul; BOATEND, Godfred; PALMER, Andrew. The role of intergenerational educational mobility and household wealth in adult obesity: Evidence from Wave 2 of the World Health Organization's Study on global AGEing and adult health. **PLoS One**, v. 14, n. 1, p. e0208491, 2019.

LAUBE, Heather. Resistance and Disruption: Women at the University of Michigan–Flint 1956–1966. **Women's Studies**, v. 47, n. 6, p. 617-636, 2018.

LEE, Hanoi; LEE, Jong-Wha. Patterns and determinants of intergenerational educational mobility: Evidence across countries. **Pacific Economic Review**, v. 26, n. 1, p. 70-90, 2021.

LEITE, Selma Dias. O caminho percorrido pela Universidade Federal do Pará em educação a distância. In: ELIASQUEVICI, Marianne Kogut; FONSECA, Nazaré Araújo da. **Educação a distância: orientações para o início de um percurso**. 2. ed. Belém: UFPA, E-book (103 p.). 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994.

MAHLMEISTER, Rodrigo; FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando; FILHO, Naercio Menezes; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Revisitando a mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 73, n. 2, p. 159-180, 2019.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAURITTI, Rosário; MARTINS, Susana da Cruz; ANTUNES, Ana Simões; COSTA, Antônio Firmino. Utilização de bases de microdados na investigação em ciências sociais. **Revista de Estatística**, n. 2, p. 47-64, 2002.

MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Rogério Jerônimo; CARVALHAES, Flavio. Educational expansion, inequality and poverty reduction in Brazil: A simulation study. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 66, p. 100458, 2020.

MEMPHIS, University. The University of Memphis Student Handbook and Planner 2010–2011. **Journal of STEM Education**, v 11, issue 1 & 2. 2010.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MUGNOL, Marcio. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

NGUYEN, Thai-Huy; NGUYEN, Bach Mai Dolly. Is the “first-generation student” term useful for understanding inequality? The role of intersectionality in illuminating the implications of an accepted—yet unchallenged—term. **Review of Research in Education**, v. 42, n. 1, p. 146-176, 2018.

OCDE. Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico. **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama da Educacao 2020.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama_da_Educacao_2020.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Luci. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 133-143, 2015.

PASCHOAL, Izabela Palma. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 2008.

PASSOS, Luana; GUEDES, Dyeggo Rocha. Participação feminina no mercado de trabalho e a crise de cuidados da modernidade: conexões diversas. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 50, p. 67-94, jan./jun. 2018.

PASTORE, José; HALLER, Archibald Orben. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil. **VELLOSO, JP dos Reis e ALBUQUERQUE, R. Cavalcanti de (eds.) Pobreza e mobilidade social.**—São Paulo: Livraria Nobel, p. 25-49, 1993.

PAULA, Joanna D'Arc. A graduação superior como meio de mobilidade social: percepções e discursos de afro-brasileiros. **Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação**. Universidade do Minho. 2013.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.

RAGIN, Charles. Qualitative comparative analysis. **The comparative political economy of the welfare state**, p. 320, 1994.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 257-279, 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, p. 723-747, 2014.

ROCHA, Diego Vinícius Mattos da; GONÇALVES, Mariane; DAROSSO, Michele. Violência doméstica contra a mulher: breve análise sobre a igualdade entre homens e mulheres no decorrer de situações históricas. **Revista da UNIFEBE**, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **IB A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTANA, Ana Cristina Almeida. A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe: investigação acerca da primeira geração de egressos. **Tese de Doutorado em Educação**, Porto Alegre. 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. O empoderamento das mulheres-professoras no espaço da educação através da feminização-feminilização do magistério. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 1, 2016.

SHEPHERD, Jeff; NELSON, Barbara Mullins. Balancing act: A phenomenological study of female adult learners who successfully persisted in graduate studies. **Qualitative Report**, v. 17, p. 39, 2012.

SINGH, Shivani. Voicing their stories: A discourse on the relationship between education and the social position of Indian women in the mid-twentieth century. **Journal of International Women's Studies**, v. 21, n. 2, p. 153-168, 2020.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, v. 32, p. 175-204, 2016.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MÁRTIRES, Hugo; SOUSA, Carolina. Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 42-68, 2018.

STOKES, Jamia Wiley. Examining the sense of belonging of first-generation students and their college persistence: An exploratory interview study. **Doctoral Dissertations**. University of Tennessee, Knoxville. 2017.

STONE, Cathy; FREEMAN, Elizabeth; DYMENT, Janet; MUIR, Tracey; MILTHORPE, Naomi. Equal or equitable? The role of flexibility within online education. **Australian and International Journal of Rural Education**, v. 29, n. 2, p. 26-40, 2019.

STONE, Cathy; O'SHEA, Sarah; MAY, Josephine; DELAHUNTY, Janine; PARTINGTON, Zoe. Opportunity through online learning: Experiences of first-in-family students in online open-entry higher education. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 56, n. 2, p. 146, 2016.

TOUTKOUSIAN, Robert; MAY-TRIFILETTI, Jennifer; CLAYTON, Ashley. From “first in family” to “first to finish”: Does college graduation vary by how first-generation college status is defined?. **Educational Policy**, v. 35, n. 3, p. 481-521, 2021.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2023 – Universidade Federal de Viçosa. Maio de 2018. Disponível em: <<https://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/2018/06/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2020.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Catálogo de Graduação do Curso de Licenciatura em História – Universidade Federal de Viçosa. 2018. Disponível em: <<https://www.catalogo.ufv.br/imprimir.php?campus=vicosa&curso=HIS&complemento=LIC&ano=2018>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Catálogo de Graduação do Curso de Licenciatura em Matemática – Universidade Federal de Viçosa. 2019. Disponível em:

<https://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=*&curso=LCM&ano=2019>. Acesso em: 03 dez. 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas. A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privada. **Tese de Doutorado:** Educação na especialidade de Educação a Distância e Elearning. Universidade Aberta. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALKER, Melanie. Aspirations and equality in higher education: Gender in a South African University. **Cambridge journal of education**, v. 48, n. 1, p. 123-139, 2018.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Sra. está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa: **“Ensino superior a distância como possibilidade de ascensão da mobilidade intergeracional: caso das mulheres mineiras”** desenvolvida por Thalita Rodrigues Rossi, discente do Mestrado em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob a orientação da professora Dr.(a) Marcia Barroso Fontes. O objetivo principal deste estudo é analisar o grau de mobilidade intergeracional de educação considerando a experiência das egressas que concluíram ou desistiram dos cursos de graduação à distância na UFV.

A temática possui relevância, na medida em que entender a participação de mulheres adultas na universidade na perspectiva da mobilidade intergeracional de educação, pode possibilitar a reformulação de políticas públicas para maior engajamento na ocupação de vagas do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que aumentem os níveis educacionais dos brasileiros, independentemente de seu contexto de vida.

Para a pesquisa adotaremos a realização de entrevista. Em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o campo desta pesquisa será realizado por telefone, no segundo semestre de 2021, após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética.

As entrevistas serão realizadas individualmente, por meio de telefone e pautadas em um roteiro composto por perguntas semiestruturadas. O tempo de duração da entrevista é de, no máximo 30 minutos, e você tem o direito de responder ou não as questões colocadas por mim, bem como deixar a entrevista no momento em que desejar. A conversa é gravada, pois este é um procedimento necessário no meu estudo, mas as falas jamais serão associadas com o seu nome. Todo material produzido será guardado por profissionais da UFV, em local seguro, por um período de tempo considerado necessário para elaboração, implementação e avaliação de ações propostas em termos de políticas. Os resultados poderão ser utilizados pelas pesquisadoras responsáveis, para elaboração de trabalhos científicos, sempre garantindo o sigilo relativo as participantes.

A sua participação é absolutamente voluntária. Se houver alguma questão que você não queira responder, você pode manter-se calada, sem nenhum problema e poderá terminar a entrevista a qualquer momento, se assim decidir.

Será garantido anonimato e sigilo absoluto por nossa parte. Você receberá um número de código quando as transcrições estiverem sendo realizadas, assim as respostas permanecerão confidenciais e suas identidades não serão associadas a nenhuma participante em específico. É importante ressaltar que os arquivos com as gravações serão guardados em local adequado e mantidos sob responsabilidade das coordenadoras da pesquisa e que resultados obtidos serão utilizados somente para fins desta pesquisa e das publicações dela advindas.

O projeto não oferece riscos físicos as entrevistadas uma vez que as

entrevistas serão realizadas de forma remota. Além disso, acredita-se que o tema abordado (questões relativas à sua vivência quando realizou a graduação a distância na UFV) não envolve situações de grandes impactos emocionais as entrevistadas. Contudo sabe-se que qualquer conversa, mesmo que não diretamente, pode afetar emocionalmente as participantes. Sendo assim, as mesmas serão orientadas sobre essa possibilidade ao assinarem o TCLE bem como de poderem não responder a alguma questão colocada ou mesmo interromper a entrevista no momento que desejarem. A participação neste projeto será voluntária, ou seja, sem nenhum benefício direto as entrevistadas. Porém as participantes serão orientadas sobre a importância de sua entrevista para o desenvolvimento da pesquisa social. Além disso, acredita-se que algumas participantes possam se sentir valorizadas por compartilhar suas histórias de vida com outras pessoas e torná-las, mesmo que anonimamente, eternizadas nas páginas da dissertação.

Para participar deste estudo o Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, a Sra. tem assegurado o direito à indenização. A Sra. tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Sra. é atendida pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Os dados coletados serão utilizados com a finalidade de colaborar para a elaboração da dissertação de mestrado e artigos para divulgação em publicações e encontros acadêmico-científicos. Os benefícios esperados com a presente pesquisa será promover uma análise sobre a influência da relação família-educação na participação de mulheres adultas nos cursos de graduação oferecidos por meio da política UAB, enfocando o cenário de oportunidades e emancipação das egressas após a conclusão ou desistência dos cursos. Bem como, possibilitar inovações no campo da ciência e do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Além de favorecer também a composição de dados para o desenvolvimento da política institucional de EAD da UFV e de outras instituições de ensino, a partir desse conhecimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida à Sra. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____
contato _____, declaro que concordo em participar da pesquisa acima citada, por minha própria vontade. Fui esclarecida que para obter informações e no caso de irregularidades éticas durante a pesquisa poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – MG – CEP/UFV no seguinte endereço e contato: Edifício Arthur Bernardes, subsolo. Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário. Viçosa/MG. CEP: 36570-900. Telefone (31) 3612-2316, e-mail: cep@ufv.br, bem como, entrar em contato com a pesquisadora (Thalita) pelo telefone (31) 994046104 e pelo e-mail: thalita.rossi@ufv.br ou com a orientadora da pesquisa (Prof.^a Márcia) no Departamento de Economia Doméstica da UFV, pelo telefone (31) 3612-7621/7602 e pelo e-mail: mbfontes@ufv.br.

Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e fui informado que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução CNS 466/2012. Declaro que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim, pela orientadora e pela pesquisadora. Eu li, compreendi e assino o presente termo.

Assinatura da participante: _____

Márcia Barroso Fontes
(Professora Orientadora)

Thalita Rodrigues Rossi
(Mestranda)

Viçosa, _____ de _____ 2021.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADO****“Percepção das contribuições dos cursos de Graduação a distância da UFV para mulheres mineiras”**

1. Idade: _____
2. Raça/cor:
 - Preta
 - Parda
 - Branca
 - Amarela
 - Indígena
3. Estado civil:
 - Solteira
 - Casada
 - Separada/Divorciada
 - Viúva
4. Tem filhos?
 - Não
 - Sim. Quantos? _____
5. Sua renda mensal:
 - Até 2 SM
 - De 2 a 4 SM
 - De 4 a 10 SM
 - De 10 a 20 SM
 - Mais de 20 SM
6. Município que residia enquanto estava estudando na UFV? _____
7. Nível de escolaridade do pai:
 - Semianalfabeto
 - Ensino Fundamental Incompleto
 - Ensino Fundamental Completo
 - Ensino Médio Incompleto
 - Ensino Médio Completo
 - Ensino Superior Incompleto
 - Ensino Superior Completo
 - Pós-Graduação
8. Nível de escolaridade da mãe:
 - Semianalfabeto
 - Ensino Fundamental Incompleto
 - Ensino Fundamental Completo
 - Ensino Médio Incompleto
 - Ensino Médio Completo
 - Ensino Superior Incompleto
 - Ensino Superior Completo
 - Pós-Graduação

9. Concluiu o curso de Licenciatura a distância da UFV?
 Não
 Sim. Qual? _____
10. Quais foram suas motivações pessoais e profissionais para ter escolhido este curso de graduação a distância da UFV?
11. Relate sua trajetória acadêmica no curso EAD da UFV (cite os principais aspectos positivos e negativos desta modalidade de ensino).
12. Considerando o município que reside/residia e a acessibilidade à universidade (polo UAB), teve influência para sua permanência/desistência no curso?
13. Se não tivesse tido este curso EAD você teria tentado fazer em alguma cidade que oferecesse o curso desejado na modalidade presencial?
14. As exigências do curso influenciam/influenciaram em sua vivência familiar? Se sim, de que forma?
15. Em sua opinião, a EAD é ideal para as mulheres, pois elas precisam conciliar as obrigações do lar e carreiras profissionais?
16. Qual cargo ocupava anteriormente? E qual cargo ocupa atualmente, após a formação?
17. O cargo atual possui rendimentos salariais maiores do que o cargo ocupado anteriormente?
18. Em sua perspectiva, a conclusão de uma graduação possibilita melhores oportunidades de inserção laboral?