

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE

Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social

Adálcio Carvalho de Araújo

**RELAÇÃO ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL (UAB) E A MIGRAÇÃO INTERNA POR MOTIVO DE
ESTUDOS NAS CIDADES-POLO DE APOIO PRESENCIAL EM MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

2022

Adálcio Carvalho de Araújo

**RELAÇÃO ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL (UAB) E A MIGRAÇÃO INTERNA POR MOTIVO DE
ESTUDOS NAS CIDADES-POLO DE APOIO PRESENCIAL EM MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em
Educação e Inclusão Social como requisito de
avaliação para o nível de Doutorado.

Linha: Política, trabalho e formação humana

Orientador: Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda

Belo Horizonte

2022

A663r
T

Araújo, Adálcio Carvalho de, 1985-

Relação entre a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a migração interna por motivo de estudos nas cidades-polo de apoio presencial em Minas Gerais [manuscrito] / Adálcio Carvalho de Araújo. - Belo Horizonte, 2022.

230 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Eucídio Pimenta Arruda.

Bibliografia: f. 177-184.

Anexos: f. 207-230.

Apêndices: f. 185-206.

1. Universidade Aberta do Brasil -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino à distância -- Teses. 4. Ensino superior -- Minas Gerais -- Teses. 5. Ensino superior - Escolha da escola -- Teses. 6. Ensino superior -- Democratização da educação -- Teses. 7. Educação -- Aspectos demográficos -- Teses. 8. Universidades e faculdades públicas -- Teses.

I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.175

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

RELAÇÃO ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A MIGRAÇÃO INTERNA POR MOTIVO DE ESTUDOS NAS CIDADES POLOS DE APOIO PRESENCIAL EM MINAS GERAIS

ADÁLCIO CARVALHO DE ARAÚJO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Eucídio Pimenta Arruda - Orientador
UFMG
Prof(a). Elisa Tuler de Albergaria
UFSJ
Prof(a). Wagner José Corradi Barbosa
UFMG
Prof(a). Patricia Maria Caetano de Araujo
UEMG
Prof(a). Maria Ângela Lopes Dumont de Macêdo
UNIMONTES

Belo Horizonte, 21 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 22/03/2022, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1322864** e o código CRC **2C6B6703**.

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

À minha tia/mãe, Zenólia Souza de Araújo, que, na ausência da minha mãe, assumiu a maternidade sem nunca ter concebido filhos e, no primeiro desafio, para que eu continuasse os estudos, quando não tinha condições financeiras sequer de fazer a matrícula na universidade me disse: “Você quer estudar? Não se preocupe, nós daremos um jeito.”

Aos meus irmãos: Alzemar, Denilza, Azenildo, Gilda, Gilmar, Ademilson e Joice Kelly, que me incentivam e comigo celebram conquistas e são um alicerce nos desafios.

Ao meu noivo, Leandro Corrêa, que, nessa trajetória final do doutoramento me incentivou constantemente.

À minha professora do pré-escolar e educação básica, Marinalva Ferreira dos Santos, a quem admiro pela dedicação ao magistério e de quem aprendi o zelo por essa profissão, além do impagável auxílio e incentivo à conquista de um curso superior.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador, Eucídio Pimenta Arruda, pela compreensão, sobretudo nestes tempos difíceis pelos quais passamos e, principalmente, pelas oportunidades de aprendizagem.

Aos meus amigos, Liliane Rezende e Robert Delano e Maria Eduarda, pelas leituras deste trabalho, pelo apoio e incentivo.

À minha querida amiga Vanda Rosignoli pelo cuidado na revisão dos textos.

Às professoras, Núbia Braga Ribeiro e Sirley Araújo, amigas de todas as horas, e pelo acolhimento, incentivo e apoio.

À Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), na pessoa de Luiz Lira, pela disponibilização dos dados para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG pelos ensinamentos durante a trajetória do doutorado.

Aos coordenadores de Polo UAB de Minas Gerais e Coordenadores UAB das IPES mineiras pelo auxílio na realização da minha pesquisa.

Aos colegas das Coordenadorias de EAD e UAB/UEMG, da Pró-Reitoria de Graduação UEMG e Unidade Ibirité, a quem agradeço o apoio, incentivo e compreensão pelas ausências.

Às amigas Luciene e Danúbia e Marilda, pelos momentos de apoio e por proporcionar descontrações em meio às angústias e ansiedades da pesquisa.

Ao amigo, prof. Renato Reis, pela colaboração no tratamento dos dados desta pesquisa.

Muito obrigado a todos/as!

Saudades do Jequitinhonha

*Nasci numa terra longe
Seu povo, não sei explicar
Humilde, mas esbanja riqueza
Tesouro que dinheiro não pode comprar.*

*Lembro-me da sofrida infância
Das vezes que descalço fui estudar
Da bolsa luxuosa que era a sacola de arroz
E da rica aprendizagem da vida e escolar*

*Bebi de três valiosos espaços: Comunidade, Escola e Família
O primeiro me ensinou a conviver e pôr a fé em primeiro lugar
No segundo aprendi a ler o mundo e escrever a minha história
Mas foi do terceiro que aprendi a respeitar, amar, perdoar...*

*Um dia tive que partir
Pra novos horizontes buscar
Mas não me esqueço da terra querida
Do meu Vale, Jequitinhonha*

*Se, porventura, um dia esquecer
Minhas raízes, o povo, o lugar
Olho para o quadro na parede
Que me transporto pra lá.*

*É um quadro de figuras miúdas,
Montanhas, casinhas e estradas de chão
Que em suas margens abriga, na lida,
Uma comunidade em mutirão.*

*É assim que sempre vou lembrar
Do meu povo, meu Vale, meu lar
Das paisagens, das pessoas queridas
Do meu saudoso Jequitinhonha.*

(Autoria própria)

RESUMO

Este trabalho analisou as relações entre a implementação dos cursos na modalidade a distância do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos municípios mineiros e a migração interna por busca de estudos em nível superior, procurando compreender a influência da implementação da EaD pública na dinâmica dos processos migratórios que têm por motivo a busca por educação superior. Com uma metodologia envolvendo métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa contou com os dados oficiais do programa UAB, centrando-se nos cursos de graduação ofertados entre 2012-2019 e, territorialmente, nos polos que tiveram ofertas no período. A pesquisa ainda acessou, por meio de formulários específicos, as coordenações dos polos UAB em Minas Gerais, os alunos e os egressos dos cursos e fez consultas aos dados oficiais dos últimos censos demográficos, à PNAD-contínua e à literatura das migrações internas no Brasil e em Minas Gerais. Para verificar a influência do Programa nas migrações, além de outros elementos, verificou-se a potencialidade dele na fixação da população nos próprios municípios e a capacidade integradora regional. Os resultados revelaram que a UAB tem modificado os arranjos territoriais dos municípios interioranos, possibilitando a entrada de um público maior no ensino superior, sem a necessidade de deslocamentos para fixar moradias em outros municípios ou movimentos pendulares diários. As migrações internas por busca de estudos ainda continuam sendo uma realidade para todas as mesorregiões mineiras, entretanto os movimentos migratórios encontram-se mitigados pela implementação da EaD pública, que tem revelado uma tendência de movimentos pendulares com características sazonais em face do modelo pedagógico da modalidade. Ainda, mostrou que as áreas de formação ofertadas pelo UAB não conseguem abarcar além da formação de professores e administradores/gestores públicos, o que pode ser um fator de ainda se manter fluxos migratórios com mudança domiciliar em muitas realidades. Entende-se que a EaD pública é um potente instrumento para a interiorização e democratização do acesso ao ensino superior que pode contribuir, significativamente, para a população nos municípios mineiros e a integração regional, entretanto a modalidade no setor público carece de fortalecimento, ampliação do rol de cursos ofertados e outras políticas públicas de cunho socioeconômicos que fortaleçam a criação de postos de trabalhos que absorvam e valorizem no mercado de trabalho os indivíduos formados pelo Programa.

Palavras-chave: Políticas de EaD. UAB. Migrações internas. Educação a Distância. Ensino Superior.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN IMPLEMENTING THE BRAZILIAN OPEN UNIVERSITY SYSTEM (UAB) AND MIGRATION TO HUB CITIES DUE TO IN-PERSON CLASSES

This paper analyses the relationships between the implementation of distance learning courses from the Universidade Aberta do Brasil (UAB) program in municipalities located in the state of Minas Gerais (Brazil) as well as internal migration of students searching for higher education studies. It seeks to understand the influence of the implementation of public distance education on the dynamics of that type of migratory processes. The qualitative and quantitative methodology of the present research is based on official data from the UAB Program, focusing on undergraduate courses offered between 2012-2019 and, territorially, on hub cities offering those courses in that given period. Based on specific forms, the research also assessed the coordination, the students, and former students from UAB hub cities, in Minas Gerais. It also checked official data from the latest country demographic censuses, the PNAD-Continuous Program, and literature on internal migration in Brazil as a whole and especially in the state of Minas Gerais. In order to verify whether the Program on migrations had any influence on that particular public, it inquired about the potentiality for settlement of the population in their own municipalities and its regional integrative capacity. The results revealed that UAB has modified the territorial arrangements in interior municipalities, allowing the entry of a larger public into higher education who don't need to displace to other municipalities or depend on daily commuting anymore. Internal migrations for education reason is a reality for all Minas Gerais mesoregions; however, migratory movements are reduced by the implementation of public distance education, which shows a trend for seasonal commuting instead. Furthermore, this study demonstrates that the teaching areas offered by UAB do not go beyond training teachers and administrators/public managers, and that might be a reason for migratory flows in many cases. Public distance education is a powerful tool to allow students living in the interior of the country access higher education without migrating; it also represents democratization of that particular type of education, thus contributing significantly to the population from Minas Gerais municipalities and their regional integration. Nonetheless, public distance education modality still needs strengthening; it requires expanding the list of courses the Program offers as well as other public policies of socioeconomic nature in order to enable the creation of jobs and acknowledgement of those individuals graduated at UAB Program.

Keywords: EaD policies. UAB. Internal migrations. Distance Education. University education.

RESUMEN

LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE BRASIL (UAB) Y SU VÍNCULO CON LA MIGRACIÓN INTERNA POR MOTIVOS DE ESTUDIO EN LAS CIUDADES POLOS DE APOYO PRESENCIAL EN MINAS GERAIS

Este trabajo analiza el vínculo entre la implementación de cursos en la modalidad a distancia (EaD) del programa Universidad Abierta de Brasil (UAB) en municipios de Minas Gerais y la migración interna por búsqueda de estudios, para comprender la influencia de la EaD pública en la dinámica de los procesos migratorios que tienen como objeto el ingreso a la educación superior. Con una metodología que incluye métodos cualitativos y cuantitativos, la investigación se apoya en los datos oficiales del programa de la UAB, específicamente en los cursos de pregrado ofrecidos entre 2012-2019 en los polos donde se oferta la modalidad a distancia. Durante el estudio también se accedió, a través de formularios específicos, a las coordinaciones de los polos de la UAB en Minas Gerais, a los alumnos y graduados de los cursos y a datos oficiales de los últimos censos demográficos, la PNAD-continua, así como fuentes sobre la migración interna tanto en Brasil, como Minas Gerais. Para comprobar la influencia del Programa en las migraciones, entre otros aspectos, se verificó el potencial del mismo en la fijación de la población en sus propios municipios y la capacidad de integración regional. Los resultados indican que la UAB ha modificado los ordenamientos territoriales de los municipios del interior, posibilitando la entrada de más estudiantes a la Educación Superior, sin necesidad de desplazamientos para residencia o de traslados diarios. Las migraciones internas en busca de estudios siguen siendo una realidad para todas las mesoregiones de Minas Gerais; sin embargo, los movimientos migratorios han disminuido con la implementación de la EaD pública, lo cual también revela una tendencia de movimientos pendulares con características estacionales, debido al modelo pedagógico de esa modalidad. De la misma manera, se observa que las áreas de formación ofrecidas por la UAB aún no abarcan más allá de la formación de profesores y administradores/gestores públicos, lo que puede ser un factor para que todavía existan flujos migratorios con cambio domiciliario en muchos casos. Se concluye que la EaD pública es un instrumento eficaz para la interiorización (internalización) y la democratización del acceso a la educación superior, que puede favorecer significativamente a la población de los municipios de Minas Gerais y a la integración regional. No obstante, esta modalidad aún necesita fortalecerse en el sector público, ampliando la variedad de ofertas de

cursos, entre otras políticas públicas de carácter socioeconómico dirigidas a aumentar la creación de puestos de trabajo que incluyan y valoren a los formados por el Programa UAB en el mercado laboral.

Palabras claves: Políticas de EaD. UAB. Migración interna. Educación a distancia. Educación superior.

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM - Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

DED - Diretoria de Educação a Distância

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FJP - Fundação João Pinheiro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFSUDESTE - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LOA - Lei Orçamentária Anual

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAP - Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos

PNDH - Programas Nacionais de Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SisUAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UF - Unidade Federativa

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Lavras

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFEI- Universidade Federal de Itajubá

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Polos respondentes por ano de início das atividades de graduação

Gráfico 2 – Polos respondentes por ano de início das atividades de graduação

Gráfico 3– Alunos por cursos UAB em Minas Gerais

Gráfico 4 - UAB na Formação Acadêmica dos alunos/egressos

Gráfico 5– Estado Civil alunos/egressos UAB

Gráfico 6 – Relação de cursos dos respondentes

Gráfico 7 – Questão 19 formulário dos alunos e egressos

Gráfico 8 – Questão 10 formulário dos coordenadores de polo

Gráfico 9 – Percepção dos coordenadores de polo sobre residência dos alunos e egressos UAB

Gráfico 10 – Distribuição regional dos alunos e egressos que mudaram de município residencial enquanto cursavam graduação UAB

Gráfico 11 – Categorização da questão 17

Gráfico 12– Composição dos respondentes da questão 17, que estão inseridos no trabalho formal, mas não na área de formação UAB

Gráfico 13 – Composição dos respondentes da questão 17, nunca trabalharam formalmente

LISTA DE TABELA

- Tabela 1 – Quantitativo de Instituições de Ensino Superior no Brasil
- Tabela 02 - Minas Gerais, número de imigrantes e emigrantes 1995-2000
- Tabela 3 – Dados socioeconômicos e geográficos mas mesorregiões mineiras
- Tabela 04 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Campo das Vertentes
- Tabela 05 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Central Mineira
- Tabela 06 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Jequitinhonha
- Tabela 07 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte
- Tabela 08 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Mucuri
- Tabela 09 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Noroeste de Minas
- Tabela 10 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Norte de Minas
- Tabela 11 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Oeste de Minas
- Tabela 12 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Sul/Sudoeste de Minas
- Tabela 13– Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Triângulo/Alto Paranaíba
- Tabela 14 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Vale do Rio Doce
- Tabela 15 – Disponibilização do Ensino Superior Público Mesorregião Zona da Mata
- Tabela 16 - Municípios que mantiveram saldos migratórios positivos em 2000 e 2010
- Tabela 17 - Municípios que passaram a ter saldos migratórios negativos em 2010
- Tabela 18 - Municípios que passaram a ter saldos migratórios positivos em 2010
- Tabela 19 – Municípios que mantiveram saldos negativos (2000 e 2010) e apresentaram melhora
- Tabela 20 – Municípios que mantiveram saldos negativos (2000 e 2010) e apresentaram piora
- Tabela 21 – Distribuição de alunos/egressos UAB por região
- Tabela 22 – Disposição dos alunos/egressos respondentes por mesorregião/município do polo UAB vinculado
- Tabela 23 - Municípios moradia x município sede do polo – Geral
- Tabela 24 - Municípios moradia x município sede do polo –UAB primeira Graduação
- Tabela 25 - Municípios moradia x município sede do polo –UAB segunda Graduação
- Tabela 26 - Relação município do polo x município da realização da primeira graduação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos municípios mineiros (polos UAB) que integram a pesquisa

Quadro 2 - Panorama das respostas das coordenações de polo por mesorregião

Quadro 3 - Síntese das Teorias Microsociológicas

Quadro 4 - Síntese das Teorias Macrossociológicas

Quadro 5 - Investimentos dos municípios na manutenção dos polos nos municípios

Quadro 6 - Investimento direto do Município de Ipatinga/MG no Programa Universidade Aberta declarados no portal de Transparência – (2010-2021)

Quadro 7 - Relação dos cursos ofertados pela UAB (2007-2021) por mesorregião

Quadro 8 – Média de idade dos alunos/egressos ao ingressarem na Graduação UAB

Quadro 9 – Relação de respondentes/curso por macrorregião

LISTA DE FIGURAS/IMAGENS

- Imagem 1 - Número de matrículas no Ensino Superior por segmento – Censo 2019
- Imagem 2 - Instituições que integram a UAB no Brasil
- Imagem 3 - Disposição de polos UAB no Brasil
- Imagem 4 – Divisão do estado de Minas Gerais em Mesorregiões
- Imagem 5 – Mapa IPES com *campus* presencial em Minas Gerais (2012- 2019)
- Imagem 6 – Mapa dos Polos UAB em Minas Gerais com oferta de cursos de graduação
- Imagem 7 – Mapa dos municípios que contam com graduações públicas presencial e EaD
- Imagem 8 -Mapa da dispersão geral da oferta de cursos de graduação pública em MG
- Imagem 9 – Previsão orçamentária do município de Paraisópolis para o Ensino Superior no ano de 2020 (Ordinária N° 2638, de 3 de dezembro de 2019)
- Imagem 10– Previsão orçamentária do município de Paraisópolis para o Ensino Superior no ano de 2021 (Lei Ordinária 2668, de 10 de novembro de 2020)
- Imagem 11 – Categorização da pergunta 25
- Imagem 12 – Categorização da pergunta 26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
3 MIGRAÇÃO: conceito, perspectivas teóricas explicativas e relações com as políticas públicas e educação	35
3.1 Conceito de migração	35
3.2 Teorias explicativas da migração	37
3.2.1 <i>Teorias Microsociológicas</i>	40
3.2.2 <i>Teorias Macrossociológicas</i>	42
3.3 Migrações e Políticas Públicas	46
3.3.1 <i>Políticas educacionais e migração no Brasil</i>	49
3.4 A educação nas teorias explicativas da migração	51
4 ENSINO SUPERIOR E MIGRAÇÃO: disponibilidade de acesso e EaD	58
4.1 Acesso à educação superior e migração no Brasil	58
4.2 O aparato educacional como fator de atração/retenção populacional	62
4.3 Interiorização do ensino superior no Brasil e a UAB como fortalecimento do aparato educacional	64
4.3.1 <i>A EaD pública na interiorização do ensino superior</i>	69
4.3.2 <i>Alguns desafios da EaD pública na interiorização e democratização do ensino superior</i>	74
5 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E AS RELAÇÕES COM AS MIGRAÇÕES INTERNAS EM MINAS GERAIS	78
5.1 A migração interna e suas tendências em Minas Gerais	78
5.2 A UAB no panorama da disponibilidade do Ensino Superior público em Minas Gerais	83
5.2.1 <i>Descrição da disponibilização do ensino superior público por mesorregião</i>	92
5.3 Panorama da migração nos municípios investigados nos censos dos anos 2000 e 2010	108
5.4 Comparativo migratório amostral entre cidades com presença de polo UAB com início de atividades antes de 2010	112
6 A IMPLEMENTAÇÃO DA UAB EM MINAS GERAIS: cenário, possibilidades fixativas, migratória e de integração regional	116
6.1 Cenário das ofertas de curso de graduação EaD pela UAB em Minas Gerais	117
6.2 Caracterização da amostra: perfil dos egressos e alunos UAB em Minas Gerais	132
6.3 Representação da formação superior para alunos/egressos da UAB	140
6.4 A UAB e a fixação populacional do município/polo	144
6.4.1 <i>Disponibilidade do ensino superior e deslocamentos para cursar: percepção dos coordenadores de polo, alunos e egressos</i>	144
6.4.2 <i>Taxa de ocupação do curso por municípios</i>	150
6.5 A UAB a integração e atratividades regional	154

6.6	Trajetória migratória durante e após formação na UAB	157
6.6.1	<i>Formados na UAB, migração e mercado de trabalho</i>	159
6.7	A formação UAB e a vida profissional dos estudantes e egressos	162
6.7.1	<i>Alunos e egressos da UAB invisíveis no mercado de trabalho formal</i>	165
7	CONCLUSÕES	170
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	178
	ANEXOS	208

1 INTRODUÇÃO

Ingressar no ensino superior no Brasil ainda não é uma realidade para todos os que concluem a educação básica. Seja pelo fato de os objetivos pessoais não abarcarem a formação de nível superior, seja pela histórica dificuldade de acesso, dos menos abastados, à educação de modo geral e, especificamente, à educação superior.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua) apontam que, em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade possuíam níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente. Somente 27% da população com a mesma faixa etária tinham o ensino médio completo ou equivalente; e, com o ensino superior, esse número é ainda menor, apenas 16,5%. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Dentre as dificuldades de acesso à educação, o distanciamento físico entre a população e as instituições de ensino sempre foi uma grande barreira a ser transposta (ARAÚJO, 2016). A concretização de projetos de vida que envolvessem avançar nos níveis de estudos esteve condicionada, na maioria dos casos, a um deslocamento temporário ou permanente, como apontam Santos e Soeira (2011) em seus estudos sobre os deslocamentos urbanos e rurais por motivos de estudos no território baiano.

Santos e Soeira (2011) descrevem o cenário baiano em que “pessoas e famílias inteiras migram por motivos de estudos. Migram por acreditar na escola como fator de mobilidade social. Movem-se de um lugar para outro como estratégia de concretização do plano de escolarização”. (SANTOS; SOEIRA, 2011, p. 2). A realidade baiana se assemelha à realidade brasileira, uma sociedade de indivíduos que, na maioria, teve (e tem) negado o seu direito de acesso aos vários níveis de educação formal.

Olhando para a realidade do acesso à educação de nível superior, a mobilidade humana (migração) para acessar essa etapa do ensino aparenta ser muito maior do que para acessar a educação básica, considerando-se o quantitativo e a dispersão geográfica das instituições de ensino superior no país em relação às instituições de educação básica. Essa discrepância é aparentemente observada nos dados da PNAD-Contínua (2018), quando, em um fluxo contínuo

de trajetórias escolares, todos os indivíduos da faixa etária de 25 anos ou mais, em tese, já deveriam ter o ensino superior.

Nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, aumentou-se a criação de instituições públicas de ensino superior no país (AMORIM, 2013). No entanto, dada a deficiência histórica de oferta desse nível de ensino no Brasil, as instituições não conseguem atender a toda a população, sobretudo a população dos pequenos municípios onde não existe a presença da universidade pública, o que ocasiona os fluxos migratórios, conforme apontado por Santos e Soeira (2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), na seção dedicada à Educação a Distância (EaD), afirmou que “no processo de universalização e democratização do ensino podem ter, especialmente no Brasil [...], na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001); considerando os déficits educativos e as desigualdades regionais elevados. O texto aponta a disponibilização do ensino superior por meio da modalidade EaD para atender ao déficit de disponibilização supramencionado.

Dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam o aumento significativo do número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância. Em 2009, as matrículas em graduação na EaD representavam 14,1% do total de matrículas em cursos de graduação. “Em 2018, a EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, já tem 28,4% dos alunos de graduação no país” (BRASIL, 2020, p.37).

O aumento das matrículas supramencionadas vem, como mostra a literatura da EaD, de iniciativas das redes privadas e públicas de ensino. O censo da Educação Superior de 2019 aponta o crescimento mais significativo, em números absolutos, dessas matrículas na EaD na rede privada; no entanto, em termos percentuais, há também uma relevância no sistema público do ensino superior. Na rede pública, a modalidade foi negligenciada por muito tempo; e, quando incentivada, apresenta frágeis formas de financiamento e gestão (ARRUDA, 2015), ocasionando uma dificuldade estrutural para continuidade e expansão.

O programa governamental de incentivo à educação a distância nas Instituições de Pesquisa e Ensino Superior Públicas (IPES), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB),

criado pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, têm sido um contributivo para esse aumento, quando se observam os números das matrículas em cursos superiores EaD, no período após 2006. Decerto que, também, nas instituições particulares há um maciço *marketing* sobre a modalidade EaD, que induz a uma entrada cada vez maior de alunos de graduação nessa modalidade, demarcando, inclusive, uma maior representatividade numérica sobre o número total de matrículas na modalidade.

Mill (2016), no trabalho *Educação a Distância: cenário, dilemas e perspectivas*, destaca a importância da UAB para a EaD pública do país, sobretudo por ser fruto de uma parceria entre os entes federativos do país (União, Estados e Municípios) tornando-se “um robusto programa de formação em nível superior nacional e um sistema de formação em nível superior” (MILL, 2016, p.440).

Como um programa advindo de lutas e experiências diversas de EaD que o antecederam, como afirma Mill (2016), a UAB, também, nasce para atender a demandas econômicas e políticas e não somente àquelas demandas socioeducacionais atentadas pelos princípios da democratização do ensino superior e interiorização da universidade pública, descritos no PNE. Os vieses da formação docente e formação de Administradores Públicos inerentes à UAB deflagram os interesses em suprir uma demanda de formação profissional latente no campo do trabalho, sobretudo no serviço público.

Os estudos sobre a formação docente no Brasil, a exemplo Gatti (2009) e outros, deflagram o déficit de professores, sobretudo no interior no país onde a universidade (pública ou privada) não se faz presente ou cuja oferta de cursos não reflete a necessidade dos sistemas educacionais locais.

Paralelamente ao investimento na EaD pública vem também ocorrendo, no campo econômico-demográfico, políticas urbanas de fortalecimento da infraestrutura de municípios de pequeno porte com potencial para contribuir com a economia local, regional e nacional. Esses programas investem nas estruturas na busca de criar atrativos de fixação e controlar os fluxos migratórios internos no país. (BARBOSA, 2013, p.69).

Embasado por essas discussões, surgiu o interesse de investigar a implementação da UAB para além dos objetivos explícitos na sua legislação e trazer para essa implementação as nuances das tendências e expectativas políticas e econômicas sobre o programa.

O despertar para a proposição desta pesquisa surgiu após conversas informais com dois coordenadores de polos UAB nas cidades de Ipanema e Buritis, interior do estado de Minas Gerais que, em meio às conversas, afirmaram que, após a implementação da UAB naquelas cidades, houve uma percepção na diminuição da saída de pessoas para cursar o ensino superior nas cidades vizinhas.

As leituras dos trabalhos sobre migrações, especialmente os trabalhos de Barbosa (2013), Santos e Soeira (2011), situaram a temática e apontaram um viés do sistema UAB e sua potencial possibilidade de estabelecer relações diretas nos fluxos migratórios dos municípios e/ou regiões-sede dos polos de apoio presencial. Essas leituras mostraram ainda a estreita relação entre a educação e a migração, bem como das dinâmicas dos fluxos migratórios com o sistema econômico vigente.

Na construção desta proposta de investigação, foi realizada uma busca no banco de teses da Capes na tentativa de encontrar pesquisas que, nos programas de pós-graduação em Educação, Demografia, Geografia ou Ciências Sociais, tratassem a temática “educação a distância e migração”. Dos muitos retornos da filtragem realizada com as palavras-chave “EaD e migrações”, “educação e mobilidade humana”, “educação e migrações” e “UAB e migrações”, nenhum resultado apresentou estudos que tratassem sobre a influência da EaD ou da UAB nas migrações ou abordagem que tangesse essa reflexão.

Dos retornos, três estudos chamaram a atenção por versarem sobre “educação e migração” no âmbito dos fluxos migratórios internos no Brasil: Barbosa (2013) - *Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* - desenvolvido no programa de Doutorado em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Souza (2001) - *Migração e Rotatividade Escolar na Área Madeireira de Sinop/MT* – desenvolvido no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); e, Dalsico (2002) - *Migração: Trabalho e Educação - Na Perspectiva de Pais e Filhos Migrante* – desenvolvido, também, no programa de Mestrado em Educação da UFMT.

Considerando a afirmativa de que “o sistema UAB tem sido considerado bem-sucedido” (MILL, 2012b, p. 286) e o fato de não encontrar, no banco de teses da Capes, trabalhos que tratem o viés da relação da UAB e migração e/ou as novas configurações dos fluxos migratórios após implementação do programa, é que se propõe esta pesquisa com uma questão norteadora: relação entre a implementação do sistema UAB em cidades-polos de Minas Gerais e a mudança no fluxo migratório dessas regiões.

A falta de trabalhos no banco de teses da Capes é um indicativo de que, após mais de uma década desde a criação da UAB, esse viés de investigação tenha estado como espaço lacunar entre as temáticas de pesquisa da EaD, ou, se estiver sendo investigado, os pesquisadores ainda não divulgaram seus resultados. Em ambos os casos, esta proposição se encontra em condições de contribuir para as discussões no campo da EaD a partir de uma abordagem que integra as discussões atuais com foco no programa UAB, relacionando-as com as perspectivas econômicas e demográficas no aspecto da reorganização territorial em Minas Gerais. Desse modo, esta pesquisa se propõe a situar a educação a distância com foco especial à UAB nas relações entre educação e migração.

Sabendo que, na dinâmica do sistema UAB, seu funcionamento se dá pela em parceria e financiamento dos vários entes federativos, apresenta-se como questão secundária pensar a participação dos municípios neste sistema, entendendo se o investimento financeiro empreendido pelas prefeituras considera a hipótese de retenção populacional.

Uma vez que esta proposta de estudos reconhece o espaço territorial dos municípios-sede dos polos de apoio presencial para as discussões dos deslocamentos, entender a participação do ente federativo município no engendramento do sistema, como seus objetivos e representação de investimentos nos polos, possibilita estabelecer ou descartar a premissa de o município perceber o fortalecimento da infraestrutura educacional, com o investimento no ensino superior, como fator de retenção populacional, diminuindo ou retardando a saída de parte da população em busca desse nível de ensino.

Isso posto, a pesquisa em voga tem como objetivo central investigar a relação entre a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a migração interna por motivo de estudos nas cidades Polos de Apoio Presencial em Minas Gerais abrangendo a seguinte problemática: A implementação da EaD pública em Minas Gerais por meio do sistema

UAB tem influenciado na dinâmica dos processos migratórios que têm por motivo a busca por educação superior? Se sim, como tem sido essa influência e quais as novas dinâmicas que circunscrevem nesse contexto?

Para entender a problemática primária, questões secundárias se apresentam como necessárias ao entendimento melhor do objeto e da questão investigada, quais sejam: a) Como a literatura das migrações situa a educação nas teorias explicativas?; b) Os polos de apoio presencial UAB são, de fato, aparatos educacionais que promovem a diminuição da saída de pessoas dos municípios-sede ou retardadores dessas saídas?; c) Para os alunos dos cursos UAB, a escolha do ensino superior via EaD foi ou não uma alternativa em face da possibilidade eminente de migração por busca de estudos? Quais os percursos migratórios realizados pelos alunos UAB durante a sua graduação no Programa?

Para conseguir atingir o objetivo central proposto, adotaram-se como objetivos específicos: a) identificar as conexões entre as teorias explicativas das migrações e a educação; b) identificar as tendências das migrações internas no Brasil e em Minas Gerais; c) verificar as potencialidades da UAB como fator interveniente nos fluxos migratórios por busca de educação superior em Minas; d) construir o perfil da fixação de moradia e possíveis migrações internas dos alunos de graduação EaD/UAB em Minas Gerais durante e depois de frequentar os cursos; e) verificar a potencialidade da EaD/UAB como fator de integração regional em Minas Gerais.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Partindo da premissa de Goldenberg de que “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis [...] é um processo em que é impossível prever todas as etapas” (GOLDENBERG, 2004, p. 13), os caminhos inicialmente adotados por esta pesquisa sofreram, ao longo de sua realização, necessárias adequações metodológicas que trouxeram a este resultado.

Flick (2009) aponta que “em muitas áreas, [...] a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para responder à pergunta da pesquisa”. (FLICK, 2009, p.23). Neste sentido, esta pesquisa valeu-se desse ecletismo, adotando métodos qualitativos e quantitativos, pautando-se em quatro das formas de interagir as pesquisas quantitativa e qualitativa, apontados por Bryan (1992), a saber:

- 7- O problema da generalidade pode ser resolvido pela pesquisa qualitativa acrescentando-se os resultados quantitativos.
- 8- Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjunto de dados quantitativos.
- 9- A relação entre os níveis micro e macro em uma área importante pode ser esclarecida combinando-se as pesquisas qualitativa e quantitativa.
- 10- As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa. (BRYAN, 1992, p 59-61 *apud* FLICK, 2009, p.24).

Visando ao atendimento dos seus objetivos, esta pesquisa se desenvolveu em três fases distintas:

A fase 1 foi exploratória e se desenvolve em três etapas: a) investigação bibliográfica; b) levantamento no banco de dados do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB)¹; e c) mapeamento dos polos e levantamento dos índices migratórios.

Na investigação bibliográfica, procurou-se rever conceitos e teorias que suscitaram e que embasam esta investigação. Ao analisar as teorias das migrações e a problemática

¹ O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. (CAPES, 2013, p.10).

investigada, escolheu-se as teorias explicativas vinculadas à sociologia econômica para entender como a educação se apresenta nas teorias das migrações. A escolha para esse embasamento teórico se deu em função de entender que a migração, embora estudada e vinculada por diversas áreas, encontra na economia e na sociologia aportes capazes de elucidar como a educação e suas estruturas são vistas pelos teóricos da migração.

No SisUAB foi realizado um levantamento, em julho de 2019, pesquisando os municípios mineiros que possuem polo de apoio presencial com atividades entre o período de janeiro de 2012 à data da consulta. O levantamento apontou como universo da pesquisa um total de 95 municípios que são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1 - Relação dos municípios mineiros (polos UAB) que integram a pesquisa
Municípios/polos UAB com cursos de graduação (jan./2012 – jun./2019)**

Macrorregião	Município/polo	Macrorregião	Município/polo
CAMPO DAS VERTENTES	Barroso	NORTE DE MINAS	Salinas
	Carandaí		São João da Ponte
	Lavras		Taiobeiras
	São João del Rei		Urucuaia
	Tiradentes		Várzea da Palma
CENTRAL MINEIRA	Bom Despacho	OESTE DE MINAS	Bambuí
	Corinto		Campo Belo
	Pompéu		Divinópolis
	Três Marias		Formiga
JEQUITINHONHA	Almenara	SUL/SUDOESTE DE MINAS	Nova Serrana
	Araçuaí		Alterosa
	Itamarandiba		Andrelândia
	Jequitinhonha		Boa Esperança
	Joáima		Cambuí
	Minas Novas		Campos Gerais
	Padre Paraíso		Carmo do Rio Claro
	Pedra Azul		Ilicínea
	Turmalina		Itamonte
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	Barão de Cocais	TRIANGULO/ALTO PARANAIBA	Monte Sião
	Confins		Paraisópolis
	Conselheiro Lafaiete		Passos
	Contagem		Santa Rita de Caldas
	Itabira		São Sebastião do Paraíso
	Jaboticatubas		Varginha
	João Monlevade		Araguari
	Lagoa Santa	Araxá	

	Mariana		Carneirinho
	Sabará		Coromandel
	Sete Lagoas		Frutal
MUCURI	Águas Formosas		Ituiutaba
	Carlos Chagas		Patos de Minas
	Nanuque		Rio Paranaíba
	Teófilo Otoni		Uberaba
NOROESTE DE MINAS	Buritiz		Uberlândia
	João Pinheiro	VALE DO RIO DOCE	Caratinga
	Paracatu		Divinolândia de Minas
Bocaiúva	Governador Valadares		
Brasília de Minas	Ipanema		
Buritiz	Ipatinga		
Cristália	Mantena		
Francisco Sá	Pescador		
Jaíba	Timóteo		
Janaúba	ZONA DA MATA		Bicas
Januária			Cataguases
Lagamar		Durandé	
Monte Azul		Juiz de Fora	
Montes Claros		Ubá	
Rio Pardo de Minas			

FONTE: Elaborado pelo autor com base no SisUAB (2019).

Esses 95 municípios tiveram curso de graduação no período investigado. A escolha por focar a pesquisa em polos que ofertaram cursos de graduação está vinculada à ideia de acesso à formação inicial em nível superior, tendo a graduação como porta de entrada a esse nível de ensino. Sobre o período da pesquisa (2012-2019), vincula-se a possibilidade de ter acesso a alunos de turmas finalizadas e em andamento, visto que os cursos de graduação ofertados no sistema duram, no máximo, quatro anos e meio. Como o sistema UAB prevê para os cursos de graduação um ano de percurso² para além da sua duração regular, seria necessário, no mínimo, 5 anos e meio para conseguir esse objetivo.

Reconhecendo que o tempo estabelecido pelo fomento UAB para conclusão dos cursos pode não corresponder ao tempo real que o aluno demora para concluí-lo, tendo em vista as

² O percurso é um tempo adicional, destinado à integralização dos créditos, pelos alunos, dos cursos de graduação do sistema UAB, após a oferta regular de todas as disciplinas previstas no Projeto de Curso, tendo em vista que os cursos UAB não têm oferta regular na Instituição de Ensino Superior.

particularidades de cada instituição. O período que a pesquisa adota consegue alcançar esse descompasso temporal sem prejuízo às análises pretendidas.

Inicialmente, pensou-se no intervalo de 2012- 2018, mas, considerando que os editais de seleção de propostas de curso da Capes dos anos de 2012 e 2014 e o atraso da implementação desse último que postergou até 2018, julgou-se o momento de coleta de dados como o momento mais assertivo para uma maior abrangência de polos com atividades em Minas Gerais.

O fato de se optar pelo estado de Minas Gerais está ligado às informações já conhecidas de que, nesse estado, se concentra o maior número de Instituições de Ensino Superior públicas por Unidade Federativa do país. Além disso, é o estado que mais tem instituições participantes do sistema UAB, possibilitando que se tenha acesso a um número mais representativo de alunos e ex-alunos do sistema, bem como a um número maior de municípios, podendo restringir-se a pesquisa a uma única unidade federativa e exequível no tempo de doutoramento.

Mapeados os polos, foi realizada, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma consulta aos índices de migração desses municípios dos dois últimos censos demográficos. Esse levantamento atendeu à finalidade de entender a dinâmica populacional recente de entrada e saída de pessoas nos municípios em investigação, de forma a subsidiar uma análise comparativa para averiguação de aumento, diminuição ou novas dinâmicas nos fluxos migratórios.

Ainda nessa fase, foi feito um levantamento da presença de instituições de ensino superior públicas com *campus* em municípios mineiros. Esse levantamento atendeu à necessidade de entender o mapa da disponibilidade de ofertas de cursos superiores públicos em Minas Gerais e subsidiar conjecturas das relações educação superior e migração e destacar os municípios em que existe polo de apoio presencial e *campus* universitário.

A fase 2 consistiu na pesquisa empírica, dividida em duas etapas: a) elaboração dos instrumentos de pesquisa, sendo dois questionários: um a ser aplicado a coordenadores de polos, que teve como objetivo buscar maiores informações sobre o polo, suas características e as percepções desses coordenadores a respeito do perfil de alunos atendidos; e outro para ser aplicado aos alunos e ex-alunos do sistema UAB dos polos de apoio presencial em Minas Gerais

que iniciaram seus cursos entre os anos de 2012-2019 (Apêndice 1 e 2); e, b) aplicação dos questionários de coleta de dados aos 95 polos de apoio presencial indicados no Quadro 1.

Para esta investigação, considera-se questionário como sendo “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidades e informações biográficas”. (YAREMKO; HARARI; HARRISON; LYNN, 1986 *apud* GÜNTHER, 2003, p.2).

O questionário destinado aos coordenadores de polo foi disponibilizado por meio da ferramenta digital do *Google forms*. O contato com os coordenadores de polo foi feito por meio da coordenação estadual de polos UAB que publicizou a pesquisa por meio do e-mail e grupos de Whatsapp para todas as coordenações de polo no estado de Minas Gerais. O formulário ficou disponível do dia 3 ao dia 28 de março de 2021 e obteve resposta de 49 coordenadores do grupo de polos investigados, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Panorama das respostas das coordenações de polo por mesorregião

MESORREGIÃO	Nº Municípios/polos objeto da pesquisa	Nº Municípios/polos que responderam	% de respondentes
CAMPO DAS VERTENTES	5	5	100%
CENTRAL MINEIRA	4	1	25%
JEQUITINHONHA	9	4	44%
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	11	4	36%
MUCURI	4	3	75%
NOROESTE DE MINAS	3	2	67%
NORTE DE MINAS	17	13	76%
OESTE DE MINAS	5	2	40%
SUL/SUDOESTE DE MINAS	14	6	43%
TRIANGULO/ALTO PARANAIBA	10	2	20%
VALE DO RIO DOCE	8	4	50%
ZONA DA MATA	5	3	60%
Total	95	49	52%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já o questionário destinado aos alunos e ex-alunos foi disponibilizado também por meio da ferramenta *Google forms*. Para alcançar esses indivíduos, a pesquisa contou com o apoio dos coordenadores de polo que responderam ao questionário e se dispuseram a entrar em contato com os alunos e ex-alunos dos seus respectivos polos, enviando, por meio de e-mail e grupos

de redes sociais, os formulários. O formulário foi disponibilizado no dia 5 de abril de 2021 e ficou aberto até o dia 20 de julho de 2021, obtendo um quantitativo de 200 respostas.

Desses respondentes, 4 foram descartados por não se configurarem no público recorte da investigação. Essa exclusão se deu pelos seguintes motivos: dois deles eram alunos de pós-graduação; dois, eram alunos de graduação, mas não estavam estudando em polos localizados no estado de Minas Gerais. Desse modo, foram validadas 196 respostas que se tornaram objeto das análises desenvolvidas.

Do total de respondentes validados, 21, 43% são egressos e 78,57% ainda são alunos ativos em cursos de graduação UAB. Quando se relaciona esses alunos/egressos com a representação da UAB na sua formação acadêmica como porta de entrada no ensino. Cabe ressaltar que o foco principal do questionário foi o indivíduo não migrante, aquele que permanece nos municípios e cursou ou cursa o ensino superior via UAB, verificando, também, outros comportamentos de fluxo migratórios pela extensão da pesquisa aos não residentes nos municípios-sede dos polos.

A escolha de partir para a pesquisa empírica com foco no não migrante se dá pela lacuna no conceito de migração interna (CERQUEIRA *et al.*, 2010), uma vez que o IBGE a caracteriza apenas como deslocamentos sem indicar os motivos. Assim, as informações do IBGE sobre o migrante interno são insuficientes para determinar o quantitativo migratório por motivos educacionais. Desse modo, ao destacar a implementação da UAB, acessar informação do não migrante e entender se houve uma escolha entre migrar e estudar é um indicativo, sobretudo para detectar a influência da EaD/UAB sobre os fluxos migratórios.

A fase 3 da pesquisa, assumiu, finalmente, um posicionamento teórico “[...], para formular, em seguida, categorias temáticas à vivência estudada. Esta fase evidenciou a intencionalidade (o direcionamento) da consciência do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado” (BRANCO, 2014, p.194), e constituiu-se de quatro etapas: a) organização dos dados coletados em cada uma das fases anteriores conforme parâmetros de apresentação de dados em gráficos; b) análise dos dados com base nas perspectivas e objetivos da investigação, pautando para isso nas bibliografias que versam sobre a temática e com o contexto em que os dados foram colhidos; c) escrita e defesa do texto de qualificação, ocorrida em abril de 2021; d) finalização da pesquisa e escrita da tese que se encontra organizada da seguinte forma:

- I) Este texto introdutório que situa a pesquisa, apresenta a problemática, objeto e objetivos bem como objetos e descreve os caminhos metodológicos utilizados;
- II) O capítulo 3 em que se estabelece o conceito de migração adotado pela pesquisa, as correntes explicativas do fenômeno migratório, sua relação com as políticas, sobretudo as educacionais, e como a educação se apresenta no interior das correntes explicativas consideradas no estudo.
- III) O capítulo 4 que traz a relação da disponibilidade do ensino superior no Brasil e a sua relação com o fenômeno migratório para cursá-lo, a relação que a educação e os seus aparatos exercem para a atratividade populacional de determinadas localidades geográficas e o potencial da educação como elemento fixativo da população, demarcando a educação pública a distância no processo de expansão da interiorização do ensino superior como elementos intervenientes à realização ou não de fluxos migratórios.
- IV) O capítulo 5 que situa o conceito de migração interna e suas tendências no território brasileiro, com foco especial em Minas Gerais e situa geograficamente a presença do ensino superior público no território mineiro, nas modalidades presencial e a distância, em uma análise considerando a de visão do estado em mesorregião. Ainda, apresenta os saldos migratórios dos municípios-sede dos polos de apoio presencial, buscando uma relação entre implementação do aparato educacional nos municípios e a possível influência nos dados demográficos da migração em busca de estudos.
- V) O capítulo 6 que traz os elementos da pesquisa empírica, apresentando o cenário dos cursos de graduação EaD/ públicos ofertados pelo programa o UAB em Minas Gerais; a composição do público que ocupou e ocupa essas vagas; bem como os movimentos migratórios empreendidos, o que se deixou de ser empreendido em função da disposição ou da indisposição do aparato educacional na modalidade EAD nos municípios interiores mineiros.
- VI) As conclusões que a pesquisa permitiu, bem como os elementos lacunares que ela evidenciou e os elementos pós-textuais.

3 MIGRAÇÃO: conceito, perspectivas teóricas explicativas e relações com as políticas públicas e educação

O presente capítulo conceitua o tema migração, apontando os conceitos adotados nesta pesquisa e apresenta as principais teorias sociológicas explicativas do fenômeno migratório. O conhecimento a fundo dessas teorias explicativas permitem vislumbrar como as temáticas sociais e a educação são abordadas por elas.

Ainda, permite estabelecer algumas das relações entre o fenômeno migratório e a educação no ponto de vista das políticas estruturais bem como os aparatos educacionais podem ser lidos com base nas teorias explicativas.

3.1 Conceito de migração

A migração é tema constantemente presente na história da humanidade. O deslocamento temporário ou permanente de pessoas entre cidades, regiões, estados e/ou países apresenta-se como preocupação quando se trata do estudo das dinâmicas populacionais.

Esse tema bem como a sua construção como conceito está vinculado, especialmente, à demografia, embora o seu tratamento e interesse impliquem várias áreas da ciência que debruçam olhares para a mobilidade humana sobre o espaço geográfico. Este trabalho recorre, desse modo, a diversos autores que se propuseram discutir as migrações a fim de apresentar um entendimento do conceito migração e as possíveis abordagens e análises que nortearão o estudo.

Segundo Lee (1980), migração é a “[...] mudança permanente ou semipermanente de residência” (LEE, 1980, p. 99). Não importa qual a distância do deslocamento, se ela é interna a um território ou externa ou se ocorreu voluntária ou involuntariamente. O conceito de Lee (1980) é uma versão simplória, levando em conta as amplitudes que o conceito migração ganha na versão de outros autores e na própria análise dos perfis migratórios, pois, embora possa se afirmar que a mudança de residência é o mensurador do fenômeno migratório, os fatores condicionantes, como a distância, localidade, dentre outros, determinam padrões migratórios, por isso não devem ser dispensados.

Barcellos (1995) - com base nos trabalhos de Barbosa e Lindquist (1971); Barros (1971); Bremaeker (1977); Carvalho (1982); Castro (1977); Geiger *et al.* (1974); Madeira e Castro

(1978); Siqueira (1979, 1980) - afirma que o conceito de migração está diretamente ligado ao conceito de “**movimentos** ou **fluxos migratórios**, enquanto correntes populacionais que se deslocam de uma área configurada como de expulsão (em geral rural ou pouco urbanizada) para uma área de atração (uma grande cidade ou metrópole)”. (BARCELLOS, 1995, p. 298).

No conceito de ‘área de expulsão’ e ‘área de atração’, as exemplificações apresentadas por Barcelos (1995), aparentemente, remontam à ideia de deslocamentos no dualismo rural versus urbano. Embora essa seja uma tendência geral dos processos migratórios ao longo de um longo período histórico, é necessário, porém, desfazer-se dessa vinculação no âmbito conceitual e entender ‘área de expulsão’ e ‘área de atração’ respectivamente como locais de saída e chegada do migrante, ou seja, “origem e destino dos fluxos”. (BARCELOS, 1995).

Soares (2002), por sua vez, entende que “migração é um fenômeno complexo, essencialmente social, é o movimento, é a denúncia” (SOARES, 2002, p. 10). Como fenômeno complexo, o fato de a migração ser objeto de interesse interdisciplinar (PEIXOTO, 2004) em que a teoria específica de apenas uma área da ciência não consegue apreendê-lo em sua completude, ratifica a afirmativa de Soares (2002).

Como fenômeno essencialmente social, Brito (2002) reconhece a migração como um processo social, que não se limita à demografia, mas muito mais abrangente. Em sua defesa de que a migração seja um processo social, ele afirma que “não é um indivíduo isolado que migra, mas são milhões de pessoas, conjuntos sociais com seus valores e normas, que se transferem do espaço rural para o urbano, de uma cidade para outra, de um estado para outro, de uma região para outra, ou mesmo, de um país para outro”. (BRITO, 2002, p.5)

Como denúncia, Soares (2002) aponta os cenários da migração internacional para se explicar. No entanto, sua explicação também cabe muito bem em uma escala menor da migração, como nos casos internos dos países, regiões, estados ou territórios de organização administrativa no interior dos estados. Para o autor, a migração denuncia a sociedade de origem revelando uma “estrutura socioeconômica incapaz de gerar no seu dinamismo alternativas para expressiva parcela da população” (SOARES, 2002, p. 1), trazendo à luz as desigualdades (sociais e regionais) e o histórico da apropriação e divisão das riquezas locais.

Denuncia, ainda, a sociedade de destino, quando, na condição de imigrante em um novo espaço, em função da nacionalidade e da cultura, o indivíduo é submetido a viver a desigualdade, não podendo usufruir dos mesmos direitos do povo local. (SOARES, 2002). Por fim, a migração denuncia a natureza das relações entre tais sociedades, pois “põe em evidência o fato de que embora as nações sejam consideradas juridicamente iguais são, na verdade, quanto ao exercício efetivo do poder, desiguais” (SOARES, 2002, p. 1).

Silva (2016) afirma que, com base nas proposições de Ravenstein (1885) e Lee (1966), é possível “afirmar que a migração é em termos conceituais um deslocamento da população no espaço”. (SILVA, 2016, p.37). Nesse sentido, esse conceito basilar e menos complexo, desprovido das impressões de uma ou outra área científica - que se assimila ao conceito anteriormente pontuado por Barcellos (1995) -, compreende o que é o fenômeno migratório.

3.2 Teorias explicativas da migração

Estabelecer relações entre educação e migração, como este trabalho propõe, requer dar um passo anterior para entender que as migrações não são fenômenos estritamente demográficos e, sim, constituem processo social passível de ser analisado por meio de teorias explicativas sob as formas de fluxos migratórios (BRITO, 2002, p.5).

A reflexão sobre a temática migrações parte em concebê-la em um universo interdisciplinar em que os conhecimentos de diversas áreas são necessários para compreender o fenômeno, embora sobreponha-se o das ciências sociais. Não há, portanto, uma teoria geral da migração, conforme aponta Jansen (1969), mas um conjunto de teorias explicativas sobre o fenômeno migratório baseadas nos olhares das diversas áreas da ciência. (PEIXOTO, 2004).

Embora se ancore, em grande parte, em um viés da sociologia econômica para a migração ou da geografia da população³, neste estudo, as diversas áreas de conhecimento terão espaço para se demarcar pontos de análise explicativos para as relações entre educação e migrações no contexto da pesquisa. Esse ecletismo se justifica pelo fato de que a representação

³ A geografia da população é um ramo da geografia que consiste no “estudo da variação espacial da distribuição, composição, migração e crescimento populacional”. (SILVA, 2016, p.26).

social, a economia, a política, a estrutura social e cultural implicam sobre o fenômeno ou as relações humano-espaciais.

Ravenstein, quem primeiro teorizou as migrações na sociedade capitalista, apresentou, em 1885, com base nos dados dos censos do Reino Unido, dos anos de 1871 e 1881, as “leis da migração”, que consistem em sete premissas (BRITO, 2002; PEIXOTO, 2004):

(1) A maioria dos migrantes apenas percorre uma curta distância, e as «correntes de migração» dirigem-se para os centros de comércio [e da indústria]. (2) O processo de atracção para uma cidade em rápido crescimento começa pelas suas zonas circundantes, e gradualmente estende-se para lugares mais remotos. (3) O processo de dispersão é o inverso do de atracção. (4) Cada corrente principal de migração produz uma contracorrente compensadora. (5) Os migrantes provenientes de longas distâncias preferem os grandes centros de comércio [e da indústria]. (6) Os nativos das cidades são menos migratórios do que os das zonas rurais do país. (7) As mulheres são mais migratórias do que os homens” (RAVENSTEIN, 1885, p. 710, extraído do Índice do Vol. 48 do *Journal of the Royal Statistical Society*, apud PEIXOTO, 2004, p. 4).

Para Peixoto (2004), todos os autores dos modelos teóricos modernos da migração alimentam-se da fonte teórica de Ravenstein (1885), pois “consideram que, no centro dos processos migratórios, se encontra a decisão de um **agente racional** que, na posse de informação sobre as **características relativas das regiões A e B**, e de **dados contextuais** respeitantes à sua situação **individual e grupal**, se **decide pela permanência ou pela migração**”. (PEIXOTO, 2004, p.5, grifo nosso).

Considerando, pois, a dificuldade ou impossibilidade de se ter uma única teoria que explique o fenômeno da migração, é necessário pensar elementos que sintetizem as ideias dos teóricos e possibilitem mobilizar essas várias teorias para compreender o fenômeno. Assim, as diversas teorias explicativas da migração podem ser lidas com base nas duas grandes abordagens: o aporte **neoclássico-funcionalista** - centradas no indivíduo, no migrante como “agente individual” (PEIXOTO, 2004, p.13); e, o aporte **estruturalista** – centradas nas ações coletivas e nos fatores estruturais.

Sobre essa divisão entre dois grupos teóricos, Oliveira (2011) afirma que “a abordagem neoclássica privilegiaria o exame das motivações que fazem os indivíduos migrarem, já no

aporte estruturalista o que é enfatizado são os fatores explicativos e as determinações estruturais” (OLIVEIRA, 2011, p.19).

Peixoto (2004) aponta, igualmente, a variedade das teorias sobre as migrações. Tomando como referência a noção “clássica” das migrações, anteriormente apresentada, ele agrupa as principais teorias em dois blocos por ele denominados: Teorias Microsociológicas e Teorias Macrossociológicas, a exemplo de outras literaturas como Santos *et al.* (2010).

Essa categorização, tratada por Peixoto (2004) no texto *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macrossociológicas*, será apresentada e adotada nesta pesquisa por seguir um padrão similar no que diz respeito ao dualismo teórico da migração como processo individual ou coletivo. Os teóricos Lee (1980) e Singer (1980) contribuirão para agregar *corpus* ao entendimento desses dois blocos teóricos.

A utilização dos dois blocos teóricos explicativos e não fazer a escolha de apenas um se vale das críticas apresentadas por Vainer (1998) de que

neoclássicos e estruturalistas mostram-se incapazes de identificar o lugar e o papel da coerção na produção e reprodução dos deslocamentos e localizações do trabalho no movimento normal do desenvolvimento capitalista. Em consequência, suas análises acabam por omitir dimensão essencial da dinâmica que subjaz a fluxos e localizações de populações. (VAINER, 1998, p. 828).

Desse modo, retomando a afirmativa de Oliveira (2011) sobre o que cada um dos conjuntos teóricos (neoclássicos e estruturalistas) privilegia e entendendo que ambos têm fundamentação, mas que não precisam ter uma relação dualística, mas sincrônica, de diálogo, para entender as relações entre migração e educação, é necessário visitar os dois conjuntos teóricos.

O movimento proposto de utilizar esses dois conjuntos teóricos não é novidade deste trabalho. Conforme Oliveira (2011), percebe-se que há um movimento de tratar as questões da migração aglutinando elementos das teorias micro e macrossociológicas em um mesmo *corpus* teórico denominado “nova economia da migração”. Os teóricos desse movimento, embora considerem que “a tomada de decisão para empreender a migração estaria para além do âmbito indivíduo/família, levaria em consideração a articulação com a comunidade local, bem como dos mercados nos lugares de origem e destino” (OLIVEIRA, 2011, p.16), caminham para um

afastamento do individualismo metodológico quando introduzem uma dimensão maior a explicação do ato de migrar (OLIVEIRA, 2011).

Por isso, Massey *et al.* (1993), citados por Oliveira (2011), afirmam não depositarem credibilidade nas teorias que se centram nesse individualismo metodológico. Não se pode pensar as migrações apenas como uma questão individual, balizada pela decisão individual, sem levar em conta as estruturas ou vice-versa. Daí, a adoção de dividir as teorias explicativas da migração, aludidas neste trabalho, em micro e macrosociológicas, conforme Peixoto (2004), serão apenas para seguir o padrão teórico usual, no entanto, nas análises a se realizar serão de um diálogo metodológico.

3.2.1 *Teorias Microsociológicas*

Peixoto (2004) entende como teorias microsociológicas contemporâneas sobre as migrações aquelas que descrevem os fluxos migratórios “como resultantes de escolhas individuais” (PEIXOTO, 2004, p.13). Esse conjunto de teorias aborda a migração com base no migrante, considerando-o como agente individual, “focando a análise no âmbito do indivíduo, da família ou do domicílio”. (SANTOS *et al.*, 2019, p.6).

Desse modo, para os autores desse *corpus* teórico, a migração é um processo composto de “uma série de decisões individuais tomadas por agentes racionais que procuram melhorar a sua condição individual”. (PEIXOTO, 2004, p.13). Para eles “o migrante calcula o custo e o benefício da experiência migratória e é isso que influencia e determina a sua decisão, sendo que a migração é entendida aqui como simples somatória de indivíduos que se movem em função do diferencial de renda (HARRIS & TODARO, 1970)”. (SASAKI; ASSIS, 2000, p.6).

Em consenso com Portes (1995), citado por Sasaki e Assis (2000), são questionáveis as considerações dos teóricos neoclássico-funcionalistas quando introduzem a ideia de que o indivíduo executa uma ação racional ao decidir ou não pela migração, uma vez que, no pensamento weberiano sobre ação social, “considera que os indivíduos, ao optarem por uma ação racional, levam em consideração não apenas princípios econômicos mas, também procuram atender as expectativas relacionadas ao grupo ao qual pertencem”. (SASAKI; ASSIS,

2000, p.6). Logo, essa decisão não seria em tudo individual e econômica, mas empregnada de um coletivo e, portanto, social.

Dentre as teorias explicativas microssociológicas, Peixoto (2004) referencia quatro modelos, sintetizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese das Teorias Microssociológicas

Teorias Microssociológicas	
Modelo Teórico	Ideia central do modelo (síntese)
<i>Push-Pull</i>	<p>O modelo <i>push-pull</i> de origem em Ravenstein (1885) e refinado por Lee (1966) trouxe a ideia de que há uma série de fatores em determinado local de origem que expulsa o indivíduo, e que em outro ponto, no local de destino, há também uma série de fatores que atraem à migração. Entretanto, entre esses fatores de atração e repulsão os obstáculos “(sociais, econômicos, físicos, etc.) à imigração serão analisados pelos emigrantes de acordo com a relação custo-benefício” (SANTOS, 2013 p. 99).</p> <p>Para Lee (1966), a migração se explica pela existência de fatores positivos, negativos ou nulos no lugar de origem que, em um sistema de pesos atribuídos pelo indivíduo, são confrontados pelos fatores positivos, negativos ou nulos existentes no lugar de destino. “O saldo desses fatores, mediados pelos obstáculos intervenientes entre a origem e o destino, bem como pelos fatores pessoais, determinariam a decisão de migrar e o sentido do fluxo”. (OLIVEIRA, 2011, p. 13).</p>
Capital Humano	<p>Para Becker (1964), o capital humano é o “conjunto das capacidades produtivas que um indivíduo adquire por acumulação de conhecimentos gerais e específicos” (ACEVEDO <i>et al.</i>, 2012, p. 13, tradução nossa). Nesse modelo, a migração é vista como um investimento do agente racional (o indivíduo migrante) no seu potencial e/ou do seu grupo familiar, ou seja, migrar é investimento em capital humano.</p> <p>Assim, a migração como “escolha racional tomada a partir da comparação entre o fluxo de benefícios esperado e os custos financeiros e/ou psicológicos associados à mobilidade (SJAASTAD, 1962 <i>apud</i> RAMALHO; NETO, 2008, p. 347), quase sempre vem acompanhada, ao longo do tempo, com investimentos complementares como educação e formação como forma de agregar valor ao deslocamento (SJAASTAD, 1962 <i>apud</i> PEIXOTO, 2004).</p>

O Ciclo de Vida e Trajetória Social	Para os autores (Rossi (1955); Sandefur e Scott (1981); Greenwood (1975); dentre outros), os ciclos de vida são determinantes à decisão de migrar. Esses dois modelos (distintos e complementares) adotam os aspectos das biografias individuais e familiares dos sujeitos ao fazer uma análise do ato de migrar. O modelo adota questões relacionadas ao indivíduo, como entrada na vida adulta, casamento, divórcio, nascimento ou morte de filhos e parentes, dentre outros (PEIXOTO, 2004), para analisar as migrações, entendendo as biografias individuais (indivíduo, família) como determinadores para fixação ou mudança residencial.
-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Peixoto (2004).

Desse modo, compreender o fenômeno migratório, seja na perspectiva de escolha de fixar-se em uma localidade, seja pela perspectiva do deslocar-se, tendo como análise problematizadora a trajetória/mobilidade social, permite vincular e criar relações dessa mobilidade com a educação em nível superior, cuja relação será destacada mais à frente ao se fazer essa leitura de relacionar as perspectivas teóricas com a educação no interior das premissas constituintes a cada análise.

3.2.2 *Teorias Macrossociológicas*

As teorias macrossociológicas explicativas da migração, apontadas por Peixoto (2004), são as teorias de base estruturalistas. Esse conjunto teórico está intimamente ligado à análise do fenômeno migratório com base nas estruturas existentes nos locais de origem, mas sobretudo nos locais de destino dos migrantes. Desse modo, é possível afirmar, com base nesse conjunto teórico, que a dinâmica dos fluxos migratórios é determinada para estruturas existentes nos locais de destino, ao contrário das teorias microssociológicas que colocam sobre o migrante toda a responsabilidade da decisão para migração. Nas teorias macrossociológicas, o que pesa a decisão da migração são as questões estruturais e não mais o universo individual da decisão.

Destaca-se, nesse conjunto teórico, o autor Singer, que entende as migrações como “sendo o resultado processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas” (SINGER, 1976, p. 217). Nesse sentido, entende-se essas mudanças como questões diretamente vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo e de suas estruturas. Destaca-se que o autor faz uma análise socioeconômica das migrações. Para essa linha de pensamento, a

análise do processo de industrialização provocado pelo desenvolvimento capitalista é um fator de referência para o condicionamento de estruturas com capacidade de intervenção ou de definição do processo migratório.

Para Peixoto (2004), “as teorias que podemos designar como macrossociológicas distinguem-se, no essencial, por privilegiar a acção de factores de tipo colectivo, ou estruturante, que condicionam, sob formas diversas, as decisões migratórias dos agentes sociais” (PEIXOTO, 2004, p. 22). Ao passo que as teorias micro enfatizam as **motivações**, para os estruturalistas, quando as admite em seus estudos, eles as tomam “como meras atualizações subjetivadas das determinações estruturais” (VAINER, 1998, p. 826).

O mercado e suas estruturas, sobremaneira o mercado de trabalho, são determinantes dos processos migratórios, os indivíduos ou grupos sociais seguem apenas um fluxo determinado por essas estruturas mercadológicas (VAINER, 1998). Isto é, o que define a migração está em um campo superior ao indivíduo. Essa estruturação que o precede no campo das explicações migratórias é determinante.

Percebe-se nesse conjunto teórico uma estreita ligação com as teorias durkheimiana, marxistas e neomarxistas. Esses arcabouços teóricos da sociologia alimentam as teorias macrossociais quando “se afirmaram pela defesa da actuação de forças sociais estruturadoras da acção individual” (PEIXOTO, 2004, p. 22), como se pode verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese das Teorias Macrossociológicas

Teorias Macrossociológicas	
Modelo Teórico	Centralidade do modelo (síntese)
O mercado de trabalho segmentado e a economia formal	As análises das migrações partem da teoria de segmentação do mercado de trabalho, categorizado em empregos primários e secundários que gera uma demanda por uma mão de obra flexível (PEIXOTO, 2004, p 22), seja pela precarização de alguns postos de trabalho, seja pela necessidade de trabalhos mais especializados. Os principais fluxos migratórios que essa perspectiva teórica buscou analisar considera a ideia de mercado mais desenvolvido e mercados menos desenvolvidos. Os mercados mais desenvolvidos atraem mão de obra para atividades secundárias. Essa mão de obra advém de mercados menos desenvolvidos, e

	<p>os processos migratórios nem sempre seguem os padrões formais e legais.</p> <p>Quando o processo é inverso, de mercados atraírem mão de obra para os segmentos primários, para Portes (1981) citado por Peixoto (2004), os migrantes apresentam “como principais características a entrada através de canais legais; o acesso ao emprego por qualidades individuais e não por origens étnicas; condições de mobilidade idênticas à dos nativos; e uma função de “reforço” da força de trabalho nacional” (PEIXOTO, 2004, p.24).</p>
Estruturas espaciais	<p>Ao pautar essa perspectiva explicativa, admite-se que as categorias de espaço e suas construções “conduzirá os movimentos populacionais (migratórios) concretos” (PEIXOTO, 2004, p. 24). Assim, a migração ou pelo menos o fluxo migratório é definido por elementos geográficos e econômicos, que, aglutinados, estabelecem centros locais e/ou regionais de maior propensão para que aconteça os processos migratórios.</p> <p>As estruturas espaciais das cidades, por exemplo, funcionam como elementos atrativos da população rural, outrossim, uma cidade com uma dinâmica espacial e econômica que sobrepõe uma cidade menor pode se tornar atrativa para o indivíduo que reside na cidade menor.</p> <p>Peixoto (2004, p. 18) chama a atenção para o fato que “a maior parte dos estudos nesta área tem se debruçado sobre a organização espacial do capitalismo”. Os meios de produção capitalista e o espaço geográfico estabelecem uma relação recíproca de constante interdependência e influência. O meio de produção modifica o espaço e, por sua vez, o espaço é determinante para o meio de produção.</p>
Sistemas-mundo	<p>Petras (1981) apresenta como principal traço dessa teoria a “criação de um mercado de trabalho global” (PEIXOTO, 2004, p.26) em que os fluxos de trabalho implicarão movimentos migratórios. A criação de postos de trabalhos que podem resultar em uma demanda global para o seu preenchimento são passíveis de, em determinados espaços, causar uma demanda grande para a mão de obra externa, fazendo com que a mão de obra interna em certas localidades não seja absorvida.</p>
Sistemas migratórios	<p>Para Peixoto (2004), essa perspectiva entende os fluxos migratórios como “resultantes de contextos históricos</p>

	<p>particulares e adquirem uma dinâmica interna que lhes confere as características de um sistema” (PEIXOTO, 2004, p.26). Assim, características comuns entre regiões de um mesmo país ou de países distintos que propiciam interações e fluxos de movimentação de pessoas entre essas regiões. Embora muito fundamentadas na questão econômica, as características sociais políticas, dentre outras, podem também impulsionar a migração. Conforme a teoria admite, essa perspectiva teórica se aplica em vários setores influenciadores da migração e, uma vez estabelecendo as características determinantes, se estabelecem fluxos contínuos.</p>
<p>Instituições, redes migratórias e laços étnicos e sociais</p>	<p>A explicativa da migração baseada nas instituições se dá por analisar a influência que as instituições do local de destino exercem sobre o migrante a ponto de levá-lo a tomar a decisão de migrar. O conceito de instituição adotado nessa perspectiva não está vinculado a uma ideia de materialidade física, mas ao poder institucional exercido sobre o indivíduo. Nessa ideia, o peso da instituição escola, da instituição universidade se encaixa perfeitamente na análise quando o assunto é a migração interna.</p> <p>A explicação da migração com base na ideia de redes migratórias se baseia, segundo Peixoto (2004), na ideia de que a migração não é um ato isolado, tampouco o indivíduo migrante atua sozinho nesse processo. Essa perspectiva considera que um migrante age e decide migrar com base nas relações estabelecidas por meio de contatos com indivíduos residentes no local de destino.</p> <p>Sasaki e Assis (2000), com base em Massey (1990), afirmam “que as redes migratórias compõem um conjunto de laços sociais que ligam comunidades de origem a específicos pontos de destino nas sociedades receptoras”. Desse modo, são esses contatos estabelecidos que agem como promotores da migração, pois essas relações “uma vez estabelecidas, podem indicar tendências nos fluxos migratórios, pois os grupos estão inclinados a migrar para lugares onde possuem contatos prévios: amigos, parentes e conterrâneos”. (SASAKI; ASSIS, 2000, p. 10-16).</p> <p>A terceira corrente está intimamente ligada à ideia de rede, entretanto a análise que suporta essa perspectiva não fixa necessariamente nas relações de contato, mas aporta-se, especificamente, nas questões culturais vinculadas a uma ideia de etnia, regionalidade em relações sociais estabelecidas entre o migrante, seu local de origem e os contatos no local de destino.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Peixoto (2004).

3.3 Migrações e Políticas Públicas

Como visto nos tópicos anteriores, o processo migratório é um fenômeno social e, quando assim entendido, estabelece ligações diretas com as políticas públicas. A incidência dos processos migratórios gera, em sua maioria, aumento ou diminuição da população de determinada localidade. Essas trocas populacionais pesam sobre as políticas locais para o oferecimento dos serviços públicos e o acesso aos direitos sociais para os residentes ou novos residentes decorrentes da migração.

Para além das questões quantitativas do aumento de pessoas nos locais de destino dos fluxos migratórios, as demandas sociais dos novos grupos que passam a compor aqueles espaços também se modificam. Do mesmo modo, nos locais de origem, o baixo coeficiente populacional (quando há perda de população) requer novas estruturas.

Desse modo, o fenômeno migratório pode ser entendido como causa e/ou efeito de uma outra série de fenômenos da organização social, política e econômica uma vez que refletem “as mutações em nossas sociedades e as tensões que elas sofrem” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.15).

Como causa, a mobilidade populacional entre territórios (países, regiões, estados) para além da mudança no quadro populacional das áreas de origem e destino desencadeia necessidades de reorganização do espaço e dos serviços dos locais tanto de origem como de destino do migrante. Como consequência, a inexistência, ineficiência, insuficiência ou sucesso de políticas públicas implementadas podem ser fatores repulsores ou de atração da população.

Assim, poder-se-ia pensar que as modificações nos modos de produção, por um lado, e nos padrões de acumulação do capital, por outro, poderiam engendrar as tais mutações e tensões, que se refletiriam nos processos migratórios. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.15).

No contexto da migração internacional, a própria migração requer ser pensada como política, desde a legalização do migrante a outras questões mais complexas, como o seu lugar naquela nova sociedade quando se trata do direito social e político. Nesse âmbito norteiam as políticas dos países de destino migratório à Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

No Brasil, “a atuação do Estado com enfoque nos direitos humanos tem na Constituição Federal de 1988 e nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) pontos de partida fundamentais” das políticas migratórias, no entanto “os desafios institucionais, culturais e políticos associados à promoção dessas políticas dificultam sua materialização” nos municípios. (BAENINGER *et al.*, 2021, p.425-426).

Recentemente, com as migrações de refúgio político e socioeconômico, vê-se um avançar nas políticas públicas regulatórias⁴ com a criação do *Estatuto do Refugiado* e da implementação, em 63 municípios, de Centros de Referência e Apoio a Migrantes e Refugiados, com destaque ao Centro de Campinas que, vinculado a estudos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem, além da política de atenção a esses migrantes, promovido o estudo do fenômeno. (BAENINGER *et al.*, 2021).

Consoante esse cenário da migração internacional, os movimentos populacionais internos no Brasil incidem demasiadamente sobre as políticas públicas, suas propostas implementações e efetividade. Os censos demográficos se tornam ferramentas de grande relevância e influência para se pensar a organização social e espacial brasileira.

Ao observar o último censo realizado no país e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNAD, percebe-se que houve um grande refinamento dos dados em busca de delinear melhor os fluxos de movimentação populacional sobre o território brasileiro como forma de melhor planejar as ações políticas decorrentes desta movimentação ou compreender as motivações que as possibilitaram.

Com esses dados, é possível verificar os fluxos migratórios inter-regionais, intraestaduais e interestaduais (OLIVEIRA, 2011), possibilitando que, na organização sociopolítica existente em que os principais serviços sociais são no âmbito municipal ou das unidades federativas, os índices da migração funcionem como dispositivos a serviço do Estado para se estruturar.

⁴ Políticas públicas regulatórias são aquelas que estabelecem normatizações sobre atividades e serviços públicos, em caráter imperativo. Podem também referir a atividades econômicas (Legislação trabalhista, de trânsito, alfandegária, dentre outras.). (LOWI,1972).

O inchaço demográfico de algumas regiões, em especial das grandes metrópoles brasileiras (OLIVEIRA, 2011), decorrentes de incentivos dos fluxos migratórios em períodos anteriores, por exemplo, revela necessidade de se pensar políticas públicas com base nos dados migratórios ou pensar políticas que, ao longo do tempo, promovam a descontinuidade de fluxos para esses locais.

Se, por um lado, o inchaço demográfico de regiões metropolitanas foi incentivado por políticas do alargamento das fronteiras agrícolas e expansão da industrialização nas cidades, que alimentavam o imaginário que migrar seria a possibilidade de mudança das condições de vida viáveis à população brasileira menos abastada; por outro lado, percebe-se um movimento contrário, em que as políticas públicas promovem um caminho inverso em face do excedente populacional que marcou as grandes cidades brasileiras.

Essa realidade do inchaço populacional sugere que o incentivo à migração e a lógica do mercado de trabalho, que, muitas vezes, a impulsiona, deve ser pensada com base em outras políticas estruturais ou em consonância com essas políticas, já que a ideia de que cidade significa progresso e o desordenamento do processo de urbanização, que provocou adensamento populacional dos municípios metropolitanos no Brasil, desencadearam uma série de fatores sociais de necessidade de intervenção de políticas públicas que não andaram no mesmo passo da ocupação dos territórios urbanos.

Dentre as políticas de promoção de descontinuidade de fluxos migratórios para as regiões de grande absorção migratória está o incentivo ao redirecionamento dos fluxos migratórios para as cidades médias. Essa tendência da migração na atualidade tem

notadamente, a presença do Estado (des)regulando o mercado de trabalho em favor do capital. Além disso, a estratégia do capital para a locação das atividades econômicas recebeu vários tipos de incentivos públicos, tais como renúncia fiscal, investimentos em infraestrutura industrial e de serviços, formação profissional, sistemas de informação, dentre outros. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Políticas de transferência de renda e seguridade social também estabelecem estreita relação com os fluxos migratórios internos no Brasil. A exemplo, as políticas destinadas a ribeirinhos que, durante os períodos de piracema ou estiagem, não tinham como se sustentar e viam no deslocamento temporário, e às vezes até definitivo, as únicas formas de sustentabilidade. Por meio das políticas com a garantia de auxílios sociais (seguro defeso)

nesses períodos, os beneficiários tendem a permanecer em suas próprias localidades (BRITO, 2012).

Percebe-se, com essa breve reflexão das políticas públicas na migração ou vice-versa, que o coeficiente populacional de uma determinada localidade é um dos elementos determinantes para as políticas ali implementadas.

Nas cidades metropolitanas com o crescimento populacional têm aparecido problemas urbanos, tais como: aumento expressivo de moradias desiguais, diminuição da qualidade de vida, aumento da criminalidade, trânsito caótico entre outros. Nas Cidades de porte médio [...] e aglomerações urbanas não metropolitanas também cresceram e com elas, seus problemas. (FRANCELINO, 2020, p.144).

O processo de urbanização do país trouxe consigo a explosão de questões sociais nas cidades, criando uma periferia que sofre as ações da ineficiência de políticas sanitárias, infraestruturais e de mobilidade, levando a uma tendência de valorização das políticas que promovam a estruturação com vista à fixação de pessoas nos municípios de médio e pequeno porte, inclusive com o investimento regionalizado na educação. (BARBOSA, 2013).

3.3.1 Políticas educacionais e migração no Brasil

A educação escolar no Brasil, ao longo de sua história, sempre refletiu a condição social da sua população de que estudar não era um direito, mas privilégio de uma elite social que se estabelecia como dominante sobre uma maioria pobre que tinha o analfabetismo como herança da sua condição social.

A reflexão sobre as políticas educacionais e a migração no Brasil se dá em pensar os impactos das políticas educacionais sobre os processos migratórios, os impactos dos processos migratórios sobre os processos educacionais.

Predominou-se, no Brasil, por muito tempo a dicotomia entre o rural e o urbano, em que o imaginário social atribuía à cidade a ideia de melhoria de vida (BRITO 2009). Essa ideia era fruto dos investimentos que o meio urbano tinha em serviços, dentre eles a educação, em detrimento do meio rural que pejorava sobre si a ideia de atraso e da falta de investimentos.

Esse imaginário, somado à falta de estruturação, resultou em uma população em que os índices de analfabetismo se encontravam altíssimos. A população rural via-se desassistida e com acesso aos níveis mais baixos de educação; somente quem poderia se deslocar, a altos

custos e se estabelecer nas cidades, tinha acesso a outros níveis. No meio urbano a realidade social não era muito distante, embora um pouco melhorado, pois a classe trabalhadora nem sempre tinha acesso à educação dada a jornada de trabalho e a falta de escolas suficientes para atender à população.

Esse cenário social e educacional provocou dois tipos de movimentação entre o rural e o urbano. Primeiramente, daqueles com condições para irem em busca da formação escolar que tinha a busca por estudos como motivador de um processo migratório; e segundo, de uma massa de trabalhadores do campo rumo à procura de melhoria de vida nas cidades.

A falta do acesso à educação fez com que famílias inteiras, ou membros dessas, migrassem por motivos de estudos “por acreditar na escola como fator de mobilidade social. [...] como estratégia de concretização do plano de escolarização. (SANTOS; SOEIRA, 2011, p. 2).

O avanço das políticas educacionais com ampliação da oferta, a descentralização federativa em que a educação básica se tornou responsabilidade dos estados e municípios, bem como a garantia de recursos direcionados exclusivamente para a educação, pela Constituição Federal (1988), e os dispositivos de regulamentação do direito educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, promoveram um processo de escolarização nos municípios mais interioranos, diminuindo um pouco esses fluxos e centralizando-os nos próprios municípios com garantias de transporte escolar aos residentes da área rural.

O segundo movimento gerou também preocupações às políticas educacionais. Oliveira (1992) apresenta uma realidade que chamava de *Analfabetos na Sociedade Letrada*, tratando justamente de estudos da migração de pessoas sem escolarização da área rural para a urbana que tinham que se reinventar para conseguir sobreviver às exigências do modo de vida urbano. Para se deslocar, exigia-se dessas pessoas o mínimo de alfabetização - ainda que não fosse o domínio das letras.

No ensino superior, por mais que houvesse avanços nas políticas educacionais, o processo migratório vinculado a ele ainda é mais recorrente. “O fato de pessoas não poderem continuar seus estudos em seus municípios de origem residencial e pela falta de oportunidade

se movimentam para cidades vizinhas buscando uma formação acadêmica superior ou preparação profissional” (FRANCELLINO, 2020, p.144).

A ampliação do número de instituições públicas de ensino superior, sobretudo pela política de criação dos institutos federais e programas como o REUNI e as políticas afirmativas de ingresso impulsionaram uma mudança no imaginário da população jovem para com a educação nos últimos anos (PAIM, 2013). Incentivou-os a buscar, cada vez mais, o ensino superior e, à medida que as políticas de expansão e interiorização do ensino superior, a partir de 2003, foram se efetivando, fortaleceram ainda mais esses processos de migração, sobretudo a pendular.

Essa pendularidade vinculada ao ensino presencial é positiva no que se refere ao “desejo de mudança de vida, busca por uma melhor posição no mercado de trabalho onde terá melhores chances de realização de suas aspirações sociais” (FRANCELLINO, 2020, p.144). Contudo, pode ser negativa, pois se vincula à insuficiência financeira para empreender os deslocamentos (transporte e alimentação), as condições com que é realizado o transporte, ocasionando um prejuízo na formação.

Uma das ações das políticas de interiorização do ensino superior que influi diretamente no processo de deslocamento trazendo novas configurações é a modalidade EaD. Consoante ao processo de expansão e interiorização, a modalidade, pelo seu desenho pedagógico, minimiza os efeitos negativos do deslocamento pendular.

Como se vê, as políticas educacionais exercem uma influência marcante na migração. Seja como um elemento que direciona e impulsiona fluxos migratórios, no caso da busca pela formação a partir de um imaginário da educação como direito e ascensão social; seja como área a ser pensada em face do aumento ou da diminuição de um coeficiente populacional de determinada área/região.

3.4 A educação nas teorias explicativas da migração

Para Brito (2009), a referência normativa para as teorias migratórias é o movimento maciço de transferência das regiões agrícolas para as regiões industriais, embora esse paradigma tenha sofrido modificações, como se tem observado nos dados censitários brasileiros. Pode-se afirmar que, em sua maioria, a migração “ainda tende a ser familiar e

definitiva e é o caminho mais racional, economicamente, em direção a uma melhoria das condições de vida ou a uma mobilidade social” (BRITO, 2009, p.12).

Entendendo, como Brito (2009), que a migração é um processo social inerente ao desenvolvimento do capitalismo, num primeiro momento, percebe-se que a busca por educação não é uma variável constitutiva de uma teoria específica para a análise do fenômeno migratório. No entanto, tanto no grupo das teorias microssociológicas como nas macrosociológicas, a educação aparece como um fator de possível influência na decisão por fluxos migratórios, incidindo positiva ou negativamente nas escolhas do indivíduo.

Ao voltar para as bases teóricas explicativas apresentadas nos tópicos anteriores, percebe-se claramente que a educação formal e seus elementos constitutivos permeiam-nas; ainda que a separação da “Educação” como categoria analítica para o fator migração seja complexa dada a sua interação com os mais diversos elementos da organização populacional, social e dos sistemas de produção.

Para a perspectiva do *push-pull*, a escola aparece, na percepção de Peixoto (2004), como um elemento de infraestrutura social no contexto dos obstáculos intervenientes. A existência ou ausência de aparato educacional no local de origem ou destino insere-se como fator de atração ou repulsão que influencia o migrante na sua tomada de decisão. Do mesmo modo, Lee (1966) indica que as “boas oportunidades educacionais/ampla gama de serviços, oportunidades culturais e recreativas” (LEE, 1966 *apud* SANTOS, 2013, p. 99) fazem parte do conjunto de elementos socioeconômicos, que, presentes no local de destino, funcionam como fator *pull*, ou seja, fator de atração ao migrante.

Na perspectiva do capital humano, a própria migração é tratada como um investimento em capital humano, sendo a migração tangida pelas perspectivas em torno dos objetivos individuais (pessoais ou do núcleo familiar), em que a possibilidade de maior qualificação profissional implica a decisão do migrante. Ou, ainda, o profissional mais qualificado tende a migrar em busca de um mercado que melhor valorize os seus investimentos pessoais. A educação é tratada como um investimento no homem e suas consequências traduzem-se como capital como parte da pessoa que a recebe, portanto capital humano (SCHULTZ, 1995 *apud* MARTINEZ, 1997, p.13).

Sobre o discurso da teoria do capital humano, “se traçam planos, diretrizes e estratégias, principalmente para os países de capitalismo dependente” (FRIGOTTO, 2015, p.232) e se cria um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto ao nível de formação em educação formal, alimentando o discurso de que a educação traz um retorno econômico, como melhoria das condições salariais e de trabalho.

Assim, a aquisição de “capital humano” (por escolarização, formação e experiência profissional) favorece as possibilidades de mudança posterior de emprego [...] e, em consequência, de migrações” (PEIXOTO, 2004, p. 17). Desse modo, é perceptível que a educação, especialmente a formação profissional, tem uma referência na teoria explicativa do capital humano como um dos fatores essenciais a ser pesado pelo migrante. Seja essa formação já adquirida, quando migrar se torna uma forma de buscar sua valorização; seja uma formação/qualificação almejada, em que migrar para um lugar que disponha de aparatos que a promova é uma alternativa viável.

Percebe-se, ainda, que a educação no discurso das teorias das migrações está intimamente vinculada, para além da questão econômica, à representação social da educação pelo migrante. Ao decidir migrar ou permanecer em um local pelo peso da busca pela formação ou pelas estruturas educacionais, esse indivíduo acresce de sentidos particulares essa decisão.

A representação social da educação para a decisão de migrar ou não se encontra estabelecendo também uma relação entre a educação e as perspectivas teóricas do ciclo de vida e a trajetória social. A entrada da criança na fase escolar é um fator decisório para que famílias inteiras se mudem (SANTOS; SOEIRA, 2011), do mesmo modo que, após os 17 anos (fim da idade escolar estabelecida legalmente para educação básica), os jovens tendem a buscar formas de prosseguir os seus estudos em nível superior.

Essas necessidades de mobilidade geográfica por questões educacionais nos diversos momentos dos ciclos de vida levam a movimentos distintos, desde a necessidade de uma mudança definitiva, como a necessidade de deslocamentos temporários (enquanto duram os estudos naquela fase) ou ainda movimentos pendulares condicionados a horários e calendários das instituições de ensino.

Já a trajetória social, de igual modo, traz uma vinculação à educação, visto que, na maioria dos casos, ela está condicionada a mudanças em postos de trabalhos, sejam por questões promocionais, sejam em busca de maior qualificação para se restabelecer no mercado de trabalho. A escolha por esses processos de qualificação, vinculados a uma trajetória social, se condiciona à perspectiva de vida e representação social sobre o objeto educação.

A exemplo, Araújo (2016) apontou que os entrevistados da sua pesquisa (que se constituía de egressos da EJA que cursavam graduação EaD no sistema UAB) tiveram, em algum momento, suas trajetórias escolares interrompidas em função da decisão de constituírem família e os deslocamentos necessários para acesso às instituições de ensino não serem, naquele momento, uma possibilidade em face da nova composição familiar. Desse modo, o ato de não promover um deslocamento ou uma mudança de residência se deu pelo ciclo de vida daqueles sujeitos naquele momento.

Ainda, na pesquisa de Araújo (2016), há indicativos de movimentos em função do ciclo de vida que, para acompanhar deslocamentos familiares, quando jovens, aqueles indivíduos viram-se morando em locais distantes das estruturas escolares, o que impossibilitou o acesso ao ensino. Assim, a compreensão do ciclo de vida compõe uma das lupas de leituras deste estudo no aspecto das microteorias explicativas para a migração.

Outrossim, a trajetória social está igualmente vinculada às decisões dos movimentos migratórios e podem, neste estudo, estabelecer relações com as decisões individuais de migrarem ou não em busca de uma formação superior. Ao adotar essa perspectiva, entende-se “trajetória social”, na mesma análise de Peixoto (2004), como sendo a mobilidade social e profissional.

A maioria dos estudos que investigam as perspectivas do ciclo de vida e trajetória social estão intimamente ligados à vida profissional numa perspectiva organizacional; entretanto, pode-se destacar outro aspecto que, recentemente, se encontra nos estudos da Fundação Getúlio Vargas sobre a educação e a mobilidade social no Brasil. Esses estudos com base nas PNADs apontam que há uma estreita relação entre o aumento da escolarização e a mobilidade social.

Assim, as teorias microssociais permitem afirmar que “a busca por ensino de qualidade que favoreça a emancipação econômica é um dos principais motivos pelos quais jovens optam

por migrar” (SOUZA; ALMEIDA, 2019, p. 32). A decisão encontra-se no indivíduo racional no seu conjunto individual, mas, dentre os elementos intervenientes, a educação é um fator de peso no somatório dos fatores positivos e ou negativos para muitos dos percursos migratórios.

Quanto à relação das teorias macrossociológicas com a educação, esta aparece como fator estrutural de direta influência nos processos migratórios. Retomando a afirmação anterior de que não foi encontrado um viés explicativo também neste conjunto teórico que dê centralidade à educação, ela comumente aparece como elemento nas perspectivas explicativas.

Nesse conjunto teórico, chama a atenção alguns pontos em que a educação e a perspectiva explicativa para a migração aparecem com estreita ligação, sendo a educação um fator primordial às explicações teóricas estabelecidas para os fluxos migratórios.

Primeiramente, destaca-se a ideia de mercado de trabalho segmentado, a economia informal, como motes explicativos. Nesses dois vieses, a percepção de educação é clara. Na segmentação mercadológica, os fluxos migratórios de mão de obra para os segmentos primários são marcados por indivíduos com grau de formação mais elevado, enquanto um mercado secundário impulsiona indivíduos com formações para o mercado de trabalho não tão especializado. Percebe-se aí que a valorização segmentada do mercado de trabalho dividido em classes, com profissões financeiramente mais valorizadas que outras, desencadeia uma busca e uma atração pelas formações mais específicas.

Em segundo, percebe-se que a explicação migratória pelas *estruturas espaciais, sistema mundo e sistemas migratórios* complementam essa primeira leitura de relação com a educação estabelecida pela visão do mercado segmentado e economia informal.

As estruturas espaciais, por exemplo, se relacionam com a educação sob duas formas: na busca pela formação e na inserção no mercado de trabalho. É comum, nas escolhas pela formação educacional, sobretudo no ensino superior, a busca por instituições com trajetórias de formação em áreas profissionais específicas, que têm valorização no mercado de trabalho. Exemplo disso são os processos seletivos para entrada no ensino superior, no Brasil, em que a mobilização de pessoas para instituições de ensino superior (em especial as públicas) tende a movimentar um número de pessoas sobre o território nacional na busca pelo curso e pela

instituição que melhor atenda às suas expectativas de formação e de inserção ou continuidade do mercado.

Na inserção no mercado de trabalho, a busca por melhores condições de vida e valorização profissional estabelecem sistemas migratórios com base nos retornos e ofertas de postos de trabalho vinculados à formação adquirida. Nesta situação, a ideia de mercado de trabalho global e de zoneamentos profissionais⁵ que criam complexos especializados de determinados serviços tendem a vincular movimentos migratórios a oferecimento de formação e/ou absorção de mão de obra qualificada e especializada, conforme a produção específica estabelecida na estrutura espacial.

Ainda, a ideia de mercado de trabalho global e o zoneamento de profissões tem sido cada vez mais presente nas instituições de ensino superior, nos processos de internacionalização da educação, em que tanto para o mercado quanto para a educação o estabelecimento de fronteiras geográficas é cada vez mais complexo. O avanço tecnológico se torna um fator nessa perspectiva. Talvez aqui caiba um exemplo de como, em Minas Gerais, a região do Vale do Aço abriga instituições educacionais que oferecem cursos de engenharias e, por sua vez, se torna um polo migratório por essa característica peculiar da exploração mineral (que abre mercado de trabalho) e, ao mesmo tempo, propicia a inserção de quem está se formando na área nesse mercado, constituindo um *sistema migratório* vinculando mercado e formação profissional.

Em terceiro, chama a atenção a explicação, pelas instituições, que, aos olhos desta pesquisa, aparece bem mais representada quando se trata de educação. A existência de instituições de trabalho e educacionais são apontadas, por Carvalho e Rigotti (2015) e Barbosa (2013), como elementos que influenciam nos processos migratórios dos municípios mineiros. A observação desses autores, acrescida do aumento do número de instituições de ensino superior nas duas últimas décadas (BRASIL, 2020) e do aumento significativo de novas vagas

⁵ O conceito de mercado de trabalho global é entendido nas perspectivas das teorias das migrações que analisam a realidade do capitalismo para o qual as fronteiras geopolíticas para oferta e absorção de mão de obra estão cada vez mais difíceis de se estabelecer, adotando seleções internacionais de profissionais qualificados. Já o zoneamento profissional refere-se ao estabelecimento de polos especializados dos meios de produção que, por conseguinte, também zoneia a formação especializada.

neste nível de ensino, bem como seu processo de interiorização, são elementos que compõem a explicação das tendências migratórias recentes no Brasil, que se verá adiante.

Isso posto, percebe-se que, nas teorias explicativas da migração, a presença de elementos educacionais como fatores intervenientes nos processos decisórios dos indivíduos para migrar é inegável e encontra-se presente desde as teorias de Ravenstein (1985) às explicações atuais do fenômeno migratório.

4 ENSINO SUPERIOR E MIGRAÇÃO: disponibilidade de acesso e EaD

4.1 O acesso à educação superior e migração no Brasil

Os estudos sobre educação e migração do Brasil, acessados por esta pesquisa, partem de perspectivas distintas. Grande parte situa-se em avaliar o potencial migratório em relação ao nível de escolarização do indivíduo em uma análise dos dados envolvendo o migrante e sua escolaridade adquirida antes da migração. Outra parte desses estudos propõe análises sobre as migrações de retorno e o nível de escolarização dos migrantes que retornaram aos seus estados, cidades e ou regiões de origem numa perspectiva de analisar a fixação ou não do migrante em relação ao grau de escolaridade.

Quando o assunto é o acesso à educação e à migração, estudos publicados em 2019, em três volumes, na *Série Estudos Étnicos e Migrações*, tratam especificamente da inserção de migrantes internacionais ao sistema educacional brasileiro e das questões referentes às políticas educacionais decorrentes da inserção desses migrantes advindos de um processo migratório internacional.

Santos e Soeira (2011) discutem a migração interna para o acesso à educação básica, entretanto se percebe que migrar para acessar os níveis de ensino no Brasil é uma constante do brasileiro. Do mesmo modo que se percebe, na literatura sobre a imigração, a ideia de que, para o brasileiro migrar e melhorar de vida, são questões complementares em grande parte das realidades, o acesso à educação no Brasil esteve sempre vinculado ao fator migração.

O histórico de implementação e disponibilização de escolas e universidade no país dão conta de demonstrar, na perspectiva de disposição das instituições sobre o território nacional, que, para acessar essas instituições, se necessita de um deslocamento às suas estruturas. Essa necessidade de deslocamento reverberou e reverbera até hoje como componente limítrofe à acessibilidade, reforçando o dualismo entre urbano e o rural, entre interior e regiões metropolitanas.

O espaço urbano ainda é um espaço que apresenta os privilégios de acesso à educação formal. “O meio geográfico desempenha um forte papel no que se refere ao prosseguimento dos estudos [...]”. Fica, assim, evidenciado, que os jovens que moram nos grandes centros

urbanos são beneficiados, ao menos em relação à continuidade dos estudos (LOPES, 2008, p. 25).

Estudos de Braz (2015), citado por Souza e Almeida (2019, p. 30), “apontam que, dentre os diversos problemas enfrentados no ensino superior na atualidade, um deles é a questão do acesso”. A necessidade de políticas públicas que promovam esse acesso é cada vez mais primordial. E, embora nos últimos anos, investimentos em políticas públicas educacionais venham a caminhar no sentido de minimizar os abismos sociais causados pelo processo histórico da elitização das instituições universitárias no país (BRAZ, 2015), ainda estamos longe de promover o acesso pleno de todo os brasileiros à educação.

Apesar de ser um movimento relativamente novo, a migração estudantil tem ganhado importância nos últimos anos no Brasil, principalmente no nível de ensino superior. E de acordo com a OECD (2002) tal movimento se dá pelo conjunto de fatores que agem de maneira congruente de acordo com os estudantes, dentre os quais se destacam a **oferta restrita de cursos por parte de instituições locais**, o interesse de estudantes em se desenvolver culturalmente no destino escolhido, custos de viagem e manutenção no lugar de destino, vantagens econômicas das instituições de ensino, qualidade do processo de formação, currículo, pesquisa, entre outros. (SOUZA; ALMEIDA, 2019, p. 29).

Souza e Almeida (2019), ao destacarem a oferta restrita de cursos superiores, apontam o principal problema de acesso ao ensino superior que desencadeia os processos migratórios. A ausência de instituições em relação ao espaço geográfico e, quando existem, a limitação em suas ofertas leva à busca pela educação em outros lugares ou à estagnação do indivíduo no nível educacional ofertado em sua localidade, um dos elementos que justificam o baixo percentual de brasileiros com nível superior.

Outros elementos apontados por Souza e Almeida (2019) fazem estreita ligação com as teorias explicativas da migração e pesam demasiadamente nas escolhas de jovens e adultos pela continuidade dos estudos em nível superior. Deslocar-se para estudar, para a OECD, implica fatores intervenientes, como custos de viagem e manutenção no lugar de destino, que, aqui, merecem destaque, quando se considera a realidade brasileira de baixos salários, de alta taxa de desemprego entre os jovens e da dificuldade das famílias custearem as despesas dos filhos fora do domicílio familiar.

Brito (2009), ao afirmar que, no Brasil, “se o indivíduo quer melhorar de vida, não resta outra alternativa, a não ser migrar para as cidades, particularmente, as grandes” (BRITO, 2009,

p. 11) e que “a movimentação no espaço geográfico equivale a uma movimentação no espaço social” (BRITO, 2009, p. 11) ajuda a pensar, também, os indivíduos que decidem e decidiram, em algum momento, pela migração em busca de educação, tendo na educação essa perspectiva de melhoria de vida.

Santos e Soeira (2011), ao pontuar que, na realidade do estado da Bahia, famílias inteiras se deslocam para lugares de acesso às estruturas educacionais para os seus filhos em idade escolar, no contexto da educação básica, traz um contributo à realidade da migração quando o assunto é a busca pelo ensino superior. Se na educação básica os processos migratórios são realidades presentes nessas famílias; no ensino superior, com a disposição geográfica das instituições no país, esse movimento tende ser ainda mais frequente.

Até o ano de 2009, o estudante migrante⁶ no Brasil acabava sendo um sujeito muito regionalizado, com vínculo às redes que o indivíduo, seu núcleo familiar e social, possuía, visto que os processos seletivos das instituições de ensino superior, por serem individualizados, acabavam sendo restritivos, não tendo uma ampla divulgação e eram vistos com muitos obstáculos para os candidatos concorrerem às vagas.

Assim, o processo migratório de estudantes até então tinha as seguintes características: a) migrações temporárias e de curta distância, caracterizadas por aqueles estudantes que, para cursar a modalidade presencial, permaneciam durante o período de duração do curso nas cidades onde estavam localizadas as instituições de ensino superior; b) migrações permanentes, aquelas em que o estudante passava a residir no município onde estava localizada a instituição de ensino durante o curso e, posteriormente, se estabelecia ali, não retornando à cidade de origem; e, c) migrações pendulares, uma característica principalmente das regiões metropolitanas, em que o deslocamento diário de um município para outro para acessar as instituições de ensino superior faz parte do dia a dia da mobilidade urbana e ainda, mesmo em municípios que não compõem a região metropolitana, mas com distâncias razoáveis em que os jovens e adultos se deslocavam diariamente para as instituições de ensino. Ainda, na migração pendular, havia aquelas sazonais decorrentes dos cursos na modalidade a distância ou

⁶ Estudante migrante, neste contexto, com base em Souza e Almeida (2019), é aquele que se desloca de uma cidade/região ou estado para outra para poder cursar um certo nível de ensino.

concentrados (com mais graduações de educação do campo, educação indígena ou cursos emergenciais para formação de professores).

O sistema de seleção unificado⁷, em 2009, trouxe outra tônica a essa questão. Se por um lado se propôs a resolver a ociosidade de vagas; por outro, criou impasses e uma mudança brusca na mobilidade estudantil⁸ no espaço geográfico, “quando a partir da democratização do acesso, milhares de estudantes passaram a circular em território nacional com a obscuridade de permanência e conclusão dos estudos, devido a diversos fatores de enfrentamentos na jornada estudantil”. (SOUZA; ALMEIDA, 2019, p. 25).

Almeida (2015, p. 2171) chama a atenção pela preocupação apenas com os fatores que motivam a migração “damos muita importância aos motivos que originaram a deslocação e esquecemos o que vem depois dele, como se os problemas dos indivíduos que se mudam acabassem com a instalação em uma nova localidade”.

A questão do acesso ao ensino superior no Brasil decai em pontuar também o que advém das políticas de ampliação de oferta de vagas. É preciso ter consciência de onde serão disponibilizadas novas vagas e quem é o público a essas vagas, pois “o locomover-se pode ser apenas uma etapa inicial do processo total de migração, posto que o migrante enfrentará novos desafios dali em diante” (ALMEIDA, 2015, p. 2171). Assim, pensar a ampliação do acesso à educação superior no Brasil deve vir com políticas de permanência e de interiorização como forma de dirimir os efeitos socialmente negativos do processo migratório inerente ao ingresso.

⁷ “O mecanismo de ingresso ao ensino superior brasileiro sofreu mudanças drásticas a partir de 2009, quando o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) passou por uma reformulação metodológica com o fim de incentivar a sua utilização como exame de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Em 2010, o nível de centralização do sistema de ingresso se elevou significativamente com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que consiste em uma plataforma on-line por meio da qual instituições públicas de ensino superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes que serão selecionados exclusivamente com base na nota obtida no último ENEM. O principal objetivo da política, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), seria a democratização do acesso ao instituição superior, possibilitando igualdade na diversificação de escolha por parte de todos os candidatos” (LI; CHAGAS, 2017, p. 2).

⁸ O termo mobilidade estudantil aqui abordado refere-se apenas à mobilização no espaço geográfico, visto que esse tema também é abordado para designar a mobilidade social do estudante.

4.2 O aparato educacional como fator de atração/retenção populacional

As discussões feitas neste tópico são um esforço de trazer a este trabalho a relação existente entre existência de aparatos educacionais em determinada localidade e o potencial dessa localidade se tornar um centro de atração ou retenção populacional.

Musgrove (1963), no trabalho *The migratory Elite*, citado por Peixoto (2004), apontava em seus estudos que havia, no final do século XIX, na Grã Bretanha, “uma crescente mobilidade territorial das “elites”, como consequência da formalização crescente dos processos educativos e profissionais (criação de credenciais escolares e de exercício profissional) e do aumento generalizado da necessidade de qualificações de ambos os tipos”. (PEIXOTO, 2004, p.8).

As teorias macrossociológicas explicativas da migração apontam as estruturas como fatores motivadores dos processos migratórios. Esse conjunto teórico traz para as estruturas educacionais um peso de responsabilidade sobre a decisão da migração, ou seja, o seu viés explicativo. Do mesmo modo, as teorias microssociológicas também situam a educação e os seus aparatos como fatores que podem ser ponderados pelo indivíduo ao, racionalmente, tomar a sua decisão de migrar.

Minas Gerais, estado marcado pela presença de grande número de instituições públicas de ensino superior do país, tem algumas de suas cidades com fama de serem cidades universitárias. Um exemplo é a cidade de Viçosa, na Zona da Mata Mineira. Em um estudo publicado por Costa, Faria e Faria (2017), denominado *Particularidades da expansão urbana de Viçosa, MG: uma cidade universitária*, os autores apontam como a implementação de uma estrutura educacional na cidade impactou na estruturação do próprio município, promovendo o crescimento populacional e a organização urbana.

Para esses autores,

o processo de urbanização vem se confirmando desde a década de 1970, com o aumento da população urbana, que de 17 mil habitantes, passou a 35.679 habitantes, em 1980, chegando a 59.896 habitantes em 2001, o Censo (IBGE) 2010, computou uma população urbana de 72.2444 habitantes, demonstrando o acelerado processo de crescimento demográfico que a cidade continua apresentando, principalmente em função da consolidação de universidades particulares e da ampliação da

Universidade Federal de Viçosa, através do programa Reuni. (COSTA; FARIA, FARIA, 2017).

Barbosa (2013), na tese *Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, destaca a interiorização do ensino superior no Brasil com olhar específico para Minas Gerais com a implementação dos centros tecnológicos e institutos federais na cidade de médio porte. A pesquisadora também destaca o programa REUNI, do governo federal, que incentivava as universidades federais a expandir suas estruturas físicas também com o objetivo da interiorização do ensino superior pela presença das instituições nas cidades de médio e pequeno porte.

Nesse mesmo trabalho, Barbosa afirma que

os equipamentos de educação, em cidades intermediárias são importante elemento de atratividade e fixação da população para estas localidades, atuando na desconcentração demográfica dos grandes centros, à medida que possibilitam a qualificação necessária para a inserção de seus egressos no mundo do trabalho local e regional. (BARBOSA, 2013, p. 95).

Barbosa (2013) ainda apresenta dados de uma pesquisa feita pela Comissão Permanente de Seleção da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2011. Essa pesquisa apontou que, naquele ano, 42,2% dos alunos que ingressaram na universidade nos cursos presenciais residiam em outros municípios. Esses dados apontam o que na prática é bem conhecido e faz parte de muitas trajetórias escolares, que é a realização de movimentos pendulares diários para o acesso à educação superior.

Ao apresentar esses dados, Barbosa (2013) chama a atenção para a representatividade desses alunos itinerantes. São 42% de um universo de 1700 alunos ingressantes naquele ano. Considerando as entradas anuais e uma possível manutenção no percentual, a longo prazo um “equipamento educacional” promove mudanças em grande parte da infraestrutura do município apenas pelo movimento pendular desses estudantes.

Embora a pesquisa supracitada não traga números dos alunos que passaram a residir no município e tiveram que fixar residência em Juiz de Fora em função dos estudos, o estudo indica que 58% dos estudantes daquele ano residem no município-sede dos cursos. Esse indicativo

admite duas análises: a) se todos os 58% dos alunos são oriundos daquela cidade, trata-se de um quantitativo que teria uma fixação local de pelo menos mais 4 ou 5 anos (duração de um curso de graduação); b) se parte desse percentual veio a residir no município por conta dos estudos universitários, pelo menos em um período de 4 ou 5 anos, o município ganhou um coeficiente populacional maior, dependente de todos os seus serviços e com possibilidades de fixação pós-finalização dos estudos em nível de graduação.

Jesus (2016) aponta fatores que vêm com a chegada de instituições de ensino superior em um determinado território. Para ele, “a chegada de uma universidade pública implica a contratação de servidores (professores e técnicos) e alunos da microrregião (a depender dos cursos ofertados) que provavelmente irão residir no local” (JESUS, 2016, p. 36). Sua fala, apesar de apontar um possível fluxo migratório regional, também traz elementos que possibilitam entender que a fixação dos indivíduos já residentes naquela localidade é um fator decorrente da implantação dessas instituições.

Ainda, segundo o autor, outros fatores decorrem desse aparato presente, como os investimentos no mercado local de bens e serviços, e, no aspecto social, as trocas culturais que mesclam aspectos socioculturais das diversas regiões de origem dos indivíduos migrantes que vêm ocupar vagas de empregos, vagas em cursos universitários com os aspectos da cultura local. (JESUS, 2016, p. 36).

Os investimentos logísticos, infraestruturais e mercadológicos decorrentes do processo de implantação de estruturas de ensino superior em uma localidade se tornam elementos de atração de investimentos de capital e humano.

4.3 Interiorização do ensino superior no Brasil e a UAB como fortalecimento do aparato educacional

O histórico do acesso ao ensino superior no Brasil acompanha a trajetória histórica de um país colonizado, de base escravocrata, e com uma população totalmente estratificada cujos componentes da base piramidal desses extratos sofreram um grande processo de exclusão educacional em todos os níveis de ensino, que repercute sobremaneira neste último.

Somada a essa questão social, as questões geográficas de centralização das instituições de ensino superior nos grandes centros (AMORIM, 2010), em um país, até pouco tempo, mais rural que urbano, ampliou ainda mais essa exclusão de acesso quando o ensino superior passa a acompanhar um processo de urbanização concentrado nas capitais dos estados.

Pautando essa discussão no passado recente, tomando como base o processo de redemocratização do país, pode-se confirmar que os dispositivos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os Planos Nacionais de Educação (PNE), trouxeram nova tônica a toda a educação no país e reafirmou-a como um direito social, embora os contrapontos do processo de privatização venham em uma perspectiva de leitura da educação como bens/serviços.

Ristof (2008, p.41), citado por Matos e Silva, indica que a educação superior brasileira, após a LDB/1996, apresenta dez características principais: “expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação de acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corridas por titulação e lento incremento na taxa de escolaridade superior” (MATOS; SILVA, 2018, p.2).

Essas características apontadas por Ristof (2008) ajudam a compreender a educação brasileira e, ao mesmo tempo, a refletir as políticas atreladas à oferta do ensino superior. Pode-se destacar a descentralização e o equilíbrio regional como elementos que facilitam a compreensão de um processo de exclusão neste nível de ensino dada a disponibilidade de oferta e de instituições de ensino.

Em um país de grande extensão territorial e com um número de instituições de ensino superior muito baixo, sobretudo as públicas, a concentração de instituições em determinados centros regionais não é novidade. Amorim (2010) aponta o vazio na distribuição das IES no território nacional, com uma grande concentração das instituições de cursos superiores nas capitais dos estados e para atender ao crescente mercado de mão de obra, deixando uma vasta população sem o acesso ao ensino superior. Para poder se pensar em equilibrar essa balança, o ideal seria uma reestruturação das instituições de modo a estarem mais presentes no território nacional, como foi o destaque dos investimentos em políticas públicas com essa finalidade.

Não se pode deixar de salientar, nesta reflexão, a característica da privatização, tendo em vista sua grande influência no projeto educacional brasileiro. Ela “se projeta com as reformas da ditadura militar (1964-1985), intensificando-se nos fins da década de 1980, quando o projeto neoliberal começa a se impor no país. Na década de 2000, documentos legais prosseguem ilustrando as reformas pautadas no viés mercantil” (MATOS; SILVA, 2018, p.3), com a abertura (quase exigência) de captação de investimento externo nas instituições públicas (GIOLO, 2010), a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI e a regulamentação da EaD, consolidando “a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro” (MATOS; SILVA, 2018, p.3).

O processo de expansão do ensino superior, embora intimamente ligado à interiorização, não foi capaz de promover uma equidade na distribuição das instituições pelo território nacional. Embora o quadro de presença de instituições esteja melhorado, o caminho ainda é longo, sobretudo no que se refere às instituições públicas, já que as privadas atendem às demandas mercadológicas.

Para Dourado (2002), “as políticas de expansão da educação superior [...] configuram-se por meio de movimentos assíncronicos, caracterizando esse nível de ensino no país como amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas” (DOURADO, 2002, p. 246).

A afirmativa de Dourado quanto à questão da predominância das instituições privadas pode ser observada nos censos da Educação Superior do INEP. Conforme Tabela 1 e Imagem 1.

Tabela 1 – Quantitativo de Instituições de Ensino Superior no Brasil

Ano	Número de instituições de ensino superior no Brasil		
	Total	Públicas	Privadas
2001	1391	183	1208
2010	2378	278	2100
2019	2608	302	2306

Fonte: Criada pelo autor com base no /MEC/Inep/Censos da educação superior.

Imagem 1 - Número de matrículas no ensino superior por segmento – Censo 2019

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.608	302	110	132	60	2.306
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	40.427	10.714	6.669	3.442	603	29.713
Matrícula	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
Ingresso Total	3.633.320	559.293	362.558	172.345	24.390	3.074.027
Concluinte	1.250.076	251.374	149.673	87.006	14.695	998.702
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	702	272	27	245	0	430
Educação Superior - Total						
Matrícula Total	8.604.526	2.080.418	1.335.281	656.830	88.307	6.524.108
Função Docente em Exercício ^{2,3}	386.073	176.403	120.497	49.437	6.469	209.670
Docente em Exercício ^{2,4}	339.951	173.197	119.746	48.177	6.368	176.194

Fonte: MEC/Inep/Censo da Educação Superior.

Notas:

(1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes;

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;

Observa-se que, em dezoito anos (2001-2019), houve um crescimento de 87,5% no número de instituições de ensino superior no país (considerando as universidades, centro universitários, faculdades, institutos e Cefets). No segmento privado esse aumento foi na proporção de 90,9%; já, no segmento público, 65,1%.

Esse quadro do Censo (2019) se apresenta como fruto das políticas educacionais do país que

têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da Educação Superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da Educação Superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e Reforma do Estado Brasileiro e a expansão da Educação a Distância no Brasil (1996-2016) modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. (DOURADO, 2002, p. 246).

Optando por discutir e aprofundar essa discussão no campo das instituições públicas, pelas escolhas metodológicas e objeto deste estudo, nota-se que, embora menor em termos percentuais, essa expansão foi significativa do ponto de vista social, visto que essa expansão

ocorre em conjunto com outras perspectivas incutidas nas políticas: acesso, permanência e interiorização.

No que tange às políticas de acesso, a entrada por notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as políticas de ações afirmativas, como cotas para negros e pardos, egressos de escolas pública, dentre outras, promoveram uma acessibilidade para um público que se via à margem do ensino superior no país. No tocante à permanência, os programas de auxílio estudantil impulsionaram ações que permitissem que alunos oriundos de realidades sociais periféricas tivessem condições mínimas de permanecer frequentando os cursos.

No tocante à interiorização, os estudos de Barbosa (2013) e Jesus (2016) apontam a criação dos institutos federais em cidades de médio porte que fortaleceram as estruturas educacionais daqueles municípios, tornando-os polos regionais de atração de investimentos e criação de novos postos de trabalho. Ainda, as ações promovidas pelo REUNI (COSTA; FARIA, FARIA, 2017) trouxeram consigo fortalecimento e ampliação das universidades federais em muitas cidades e a criação de novos *campi*, promovendo uma modificação na organização socioespacial dos municípios onde elas foram implementadas e no seu entorno.

Francelino (2020) aponta que a ampliação do número de vagas no ensino superior decorrentes dos programas federais como REUNI, SISU e o PROUNI (instituições privadas), trouxe a migração pendular⁹ cada vez mais presente na realidade educacional, com a criação de polos regionais de atratividade pela atividade educacional.

Para Jesus (2016), o processo de interiorização das universidades públicas “é imperfeito, mas importante para o desenvolvimento urbano regional, pois elas contribuem para a qualificação do trabalho, promovendo melhorias nos aspectos econômicos, sociais e espaciais. Significa aproximar tais cidades ou regiões da sociedade do conhecimento (BRITO, 2014)”. (JESUS, 2016, p.36).

⁹ A migração pendular é um movimento comum as regiões metropolitanas, como podemos ver na literatura que discute as migrações internas no país. Na maioria dos casos esse movimento ocorre em função dos fatores econômicos, sobretudo na realidade de municípios conurbados ou quando não conurbados, com um município-sede que promove a integração da atividade econômica e social. Com a criação a interiorização do Ensino Superior, cidades que passaram a abrigar instituições atraindo a um movimento pendular constante.

Essa afirmação aproxima esse processo de interiorização do ensino superior ao objeto de estudo desta pesquisa ao trazer destaque para a promoção de melhorias nos aspectos espaciais. Essa categoria de aspectos espaciais incute a discussão fortemente no que se discutiu anteriormente de entender o aparato educacional nos municípios como um fator de interferência nos arranjos espaciais, sobretudo nas dinâmicas espaciais proporcionadas pelos movimentos migratórios.

4.3.1 A EaD pública na interiorização do ensino superior

O investimento na educação superior na modalidade presencial apenas se mostrou insuficiente para dirimir a distância entre a população e esse nível de ensino. Na perspectiva da interiorização, a EaD desponta como possibilidade de “suplantar essa demanda” (AMORIM, 2010) para poder ampliar a oferta e interiorizar.

É notório o crescimento da modalidade EaD nas duas primeiras décadas do século XXI. Melo (2011) indica que um dos fatores impulsionadores desse crescimento foi o Plano Nacional da Educação – PNE (2001-2011) que se propôs “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (MELO, 2011, p. 259), com a ampliação gradual da oferta de formação em nível superior na modalidade.

Para o PNE (2001-2011), “no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.” (BRASIL, 2001-2011).

É a partir do PNE (2001- 2011) que, no Brasil, se vê um investimento público na EaD. Antes, a modalidade nas instituições públicas de ensino superior se fazia por atividades internas sem uma perspectiva de financiamento de cursos. O setor privado é que, primeiramente, lançou mão da modalidade como forma de expansão e atendimento às necessidades educacionais que geravam demanda para oferta de serviços.

Esse crescimento observado da modalidade EaD no setor privado é reflexo das políticas educacionais brasileiras que, ao longo dos anos, negligenciaram a “expansão da Educação a Distância no Brasil” (DOURADO, 2002, p. 246) não apresentando possibilidades de financiamento da modalidade no setor público.

Em face dessa proposta no PNE e dada as lutas das instituições públicas e órgãos vinculados por um financiamento da educação a distância, cria-se, em 2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Um tanto quanto diferente da organização institucional, a UAB, embora descrita como universidade, não pode ser confundida com uma instituição.

Criada pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB é um sistema “integrado por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância, para **democratizar e interiorizar** o acesso da população ao ensino superior público de qualidade”. (BRASIL, 2006).

Embora já no ato de criação a UAB objetivasse a interiorização do ensino superior como política, suas fragilidades foram surgindo ao longo de sua implementação e, embora o objetivo de democratizar e interiorizar fosse claro nos documentos, na prática a operacionalização do sistema demonstrou-se ineficaz do ponto de vista de uma política contínua de investimentos públicos na modalidade.

O discurso da facilitação do acesso, da democratização e da interiorização e a vinculação deste à UAB encontra-se exposto em vários trabalhos que pesquisam a modalidade. A exemplo, Melo, Melo e Nunes (2009) afirmam que

a UAB ocupa um lugar de destaque especial no atual contexto da educação superior brasileira, tendo em vista que se apresenta como uma das principais ferramentas governamentais para incrementar a expansão da educação superior, tendo em vista que essa modalidade escolar facilita o acesso à interiorização e contempla a inclusão social em curto e médio prazos. (MELO; MELO, NUNES, 2009, p.297).

A afirmativa de Melo, Melo e Nunes (2009) remonta ao período em que foi feita. Nos primeiros anos do sistema UAB, de fato, houve vários investimentos por parte de municípios na criação de polos presenciais e por parte do Ministério da Educação no financiamento de várias propostas das IES para cursos nesses municípios. A proposta, *a priori*, foi de grande representatividade para a modalidade EaD nas instituições públicas, uma vez que não contavam

com investimentos nessa área e depois se veem com investimentos reais, podendo executar cursos de graduação, especialização e até mestrados utilizando o sistema UAB.

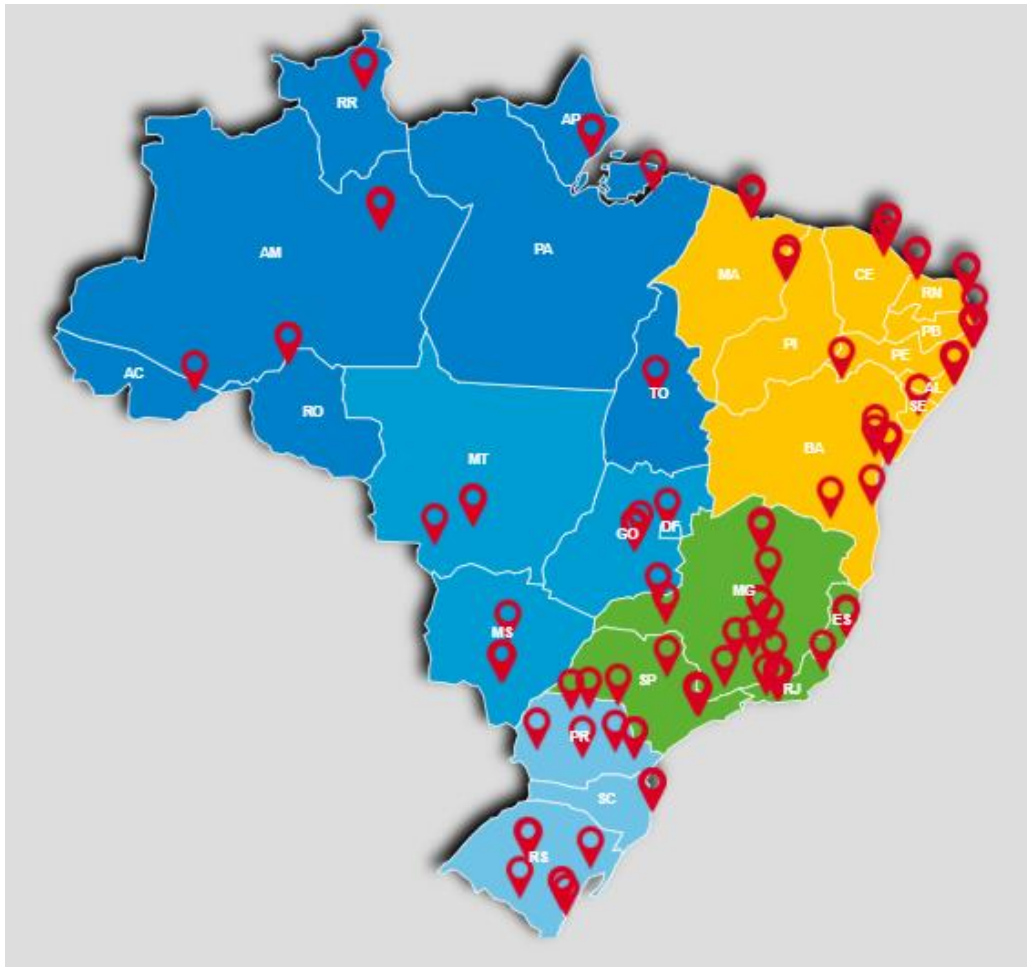
O número de IES que aderiram ao sistema foi-se ampliando. Entretanto, a política inicial de abertura de polos em muitas cidades do interior que não apresentavam uma demanda real para ofertas de cursos e a impossibilidade de as instituições oferecerem um gama de cursos que conseguisse estar presente em todos esses polos trouxe preocupação, que será discutida mais adiante.

Com ressalva às poucas iniciativas institucionais de oferta de EaD pública no país, a UAB se tornou essencialmente “a forma essencialmente pública de operar educação a distância, seguindo os caminhos normais das instituições públicas, ou seja, financiada pelos recursos do Estado e oferecida gratuitamente à população” (GIOLO, 2010, p.1285).

Na condição de política pública, o modelo adotado pela UAB tem sido muito criticado, sobretudo, no tocante ao que Giolo (2010) afirma sobre o programa não seguir caminhos normais das instituições. O *modus operandi*, a descontinuidade de ofertas, a forma com que é financiado e as regras de submissão de propostas da IES fez com que o Programa perdesse força nos últimos anos. O contingenciamento de recursos no governo federal e a ampliação do número de instituições credenciadas no sistema têm sido dificultadores para a EaD, tornando mais distante o cumprimento dos objetivos precípuos de democratização interiorização do ensino superior público por essa modalidade. Apesar dos ganhos, esses dificultadores têm sido barreiras a um avanço significativo.

Desde o último credenciamento, o Sistema conta com 133 IES de todos os estados federados. Considerando que o censo da educação superior de 2019 aponta 302 instituições públicas educação superior, pode-se afirmar que a UAB congrega 44% dessas instituições (vide mapa Imagem 2).

Imagem 2 - Instituições que integram a UAB no Brasil



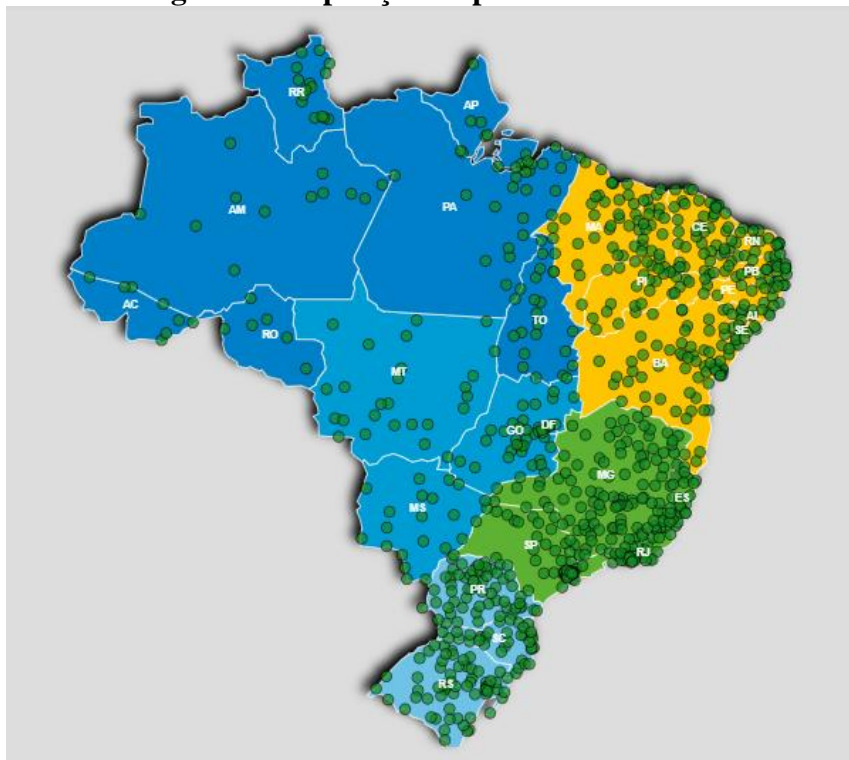
Fonte: SisUAB, 2020.

Conforme o PNE (2014-2024), a EaD pública ainda se configura como uma prioridade de investimento educacional. Em sua meta 12, o plano propõe elevar “a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. Para alcançar essa meta objetiva,

[...] ampliação a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2014-2024).

Embora objetivado no PNE (2014-2024), o investimento público na UAB não tem refletido o que está posto no documento. A partir de 2014 o Sistema tem enfrentado uma diminuição e descontinuidade financeira. A exemplo, as propostas feitas pelas instituições em um edital de 2014 só começaram a ser implementadas em 2016 e somente em 2018 abriu-se novo edital para submissão de propostas cuja implementação ocorreu morosamente sem a garantia efetiva de recursos às instituições.

Imagem 3 - Disposição de polos UAB no Brasil



Fonte: SisUAB, 2020.

Ainda assim, quando se observam os polos ativos da UAB no território nacional, percebe-se a sua representatividade no cenário do ensino superior no país. “Mais que uma ferramenta, é uma solução logística” (JESUS, 2016, p.51) para o problema de disponibilização da educação superior no Brasil, que tem proporcionado um processo de redução das desigualdades na oferta de ensino superior e provocado o desenvolvimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância com uma concentração de polos

principalmente nas regiões Nordeste (279) e Sudeste (216). (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS, 2021).

4.3.2 Alguns desafios da EaD pública na interiorização e democratização do ensino superior

Pelos elementos apresentados nos tópicos anteriores, percebe-se que a educação a distância, sobretudo a pública, é um elemento de aproximação da população ao ensino superior sob duas análises: a primeira trata de uma aproximação no que tange ao acesso pelo aumento da disponibilização do número de vagas neste nível; a segunda trata de uma aproximação geográfica por possibilitar uma presença mais efetiva das instituições de ensino na vida da população, mudando os rumos da mobilidade de pessoas.

Considerados esses contributos tão importantes à educação, é necessário também levantar alguns desafios, principalmente políticos e técnicos, a que a modalidade está sujeita. Se por um lado é válida a afirmação de (JESUS, 2016) que a EaD/UAB é uma solução logística para o problema de disponibilização da educação superior no Brasil; por outro lado não se pode encarar a EaD como a solução dos problemas emergentes, históricos e políticos da educação superior no país.

Há duas décadas, quando as ações de EaD no sistema público no ensino superior se caracterizavam por experiências isoladas das instituições de ensino superior sem um incentivo de financiamento específico, Litwin (2001, p. 22) já alertava que a modalidade fosse “pensada como parte das políticas implantadas para reduzir desigualdades, e não como instrumento para aprofundá-las”.

O intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil (DOURADO, 2002) oriundo da lógica neoliberal incutida sobre as políticas educacionais fez com que a modalidade tivesse um grande crescimento no âmbito privado, cabendo hoje à educação pública uma inferioridade numérica sobre o número de vagas em cursos EaD no Brasil (BRASIL, 2019) e com recursos ainda não institucionalizados à maneira da modalidade presencial.

Fruto desse processo, às instituições públicas compete um grande desafio, apontado por Mendonça (2016), que é não “conceber a Educação a Distância somente pela lógica neoliberal,

ou seja, como uma mercadoria que é vendida para satisfazer aos anseios da formação de mão de obra para o mercado de trabalho” (MENDONÇA, 2016, p. 103). Nesse sentido, o encurtamento das distâncias geográficas e socioeconômicas entre a população e a universidade promovendo o ensino com igualdade de oportunidades (RESENDE, COSTA, 2019) é o mandatário da EaD.

Ao falar sobre a modalidade, o PNE (2001-2010) a trouxe sempre como referência de avanço, entretanto Arruda (2015) chama a atenção para duas questões que podem incorrer ao erro à modalidade, inclusive se tomadas nas discussões, conforme o texto a predisposição.

O PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD, de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram a educação brasileira ao longo dos últimos séculos. O outro olhar é de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, em complemento à visão anteriormente discutida, a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos à distância. (ARRUDA, 2015, p. 325).

A respeito do olhar mercantil apontado por Arruda (2015), percebe-se que a redução de custos não é uma realidade quando se pensa no ensino superior a distância na esfera pública. Nos moldes em que ela é usada e financiada no sistema Universidade Aberta do Brasil, pode-se destacar uma transferência de responsabilidades do governo federal em que este compartilha com os municípios e os estados o financiamento do ensino superior. Na esfera privada, no entanto, percebe-se que o modelo de educação a distância que vem se fazendo no país adota um processo de pulverização de vagas no território nacional, mediado pela tecnologia e centrado numa instituição georreferenciada estrategicamente, mas que deixa a desejar quanto ao acompanhamento sistemático de outros atributos importantes à formação, como o atendimento eficaz aos alunos e o regime de tutoria que nem sempre consegue dar conta das demandas pedagógicas.

Quanto ao olhar técnico instrumental, a crítica anterior a um modelo de pulverização de vagas sem uma preocupação sistemática de acompanhamento já remete à crítica de que os instrumentos tecnológicos por si só são incapazes de promover a educação. Modelos pedagógicos anacrônicos e transmissões de videoaulas ou reprodução de outro material sem o devido rigor de acompanhamento pedagógico necessário, que envolve a mediação humana, não

garantem a funcionalidade da educação a distância, mas promovem o enfraquecimento da política de EAD pelo descrédito das críticas que circundam a modalidade.

O PNE (2014-2024) mantém a EaD pública como uma prioridade de investimento educacional, apontando, como já citado, a necessidade de elevação do número de matrículas no ensino superior entre a população de 18 a 24 anos, indicando a

[...] ampliação a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2014-2024).

Percebe-se que o PNE (2014-2024) passa a considerar, como ponto norteador da política de EaD, a observância às peculiaridades demográficas da população e seus condicionamentos regionalizados. Entretanto, os mecanismos para levantar demandas e as formas de atendê-las eficazmente ainda se encontram indefinidos quase 6 anos após a aprovação do Plano. No campo da EAD pública, em específico, o edital da Capes, que fomenta a modalidade, lançado em 2018 já com a vigência do Plano, não trouxe essa especificidade para ser pensada pelas instituições que compõem o sistema UAB e seriam objeto do fomento da modalidade.

Recentemente, em 7 de fevereiro de 2022, a UAB/Capes lançou o edital UAB nº 09/2022, no qual as universidades podem submeter propostas de ofertas de cursos bem como cursos novos. Este, por sua vez, traz alguns parâmetros considerando as instituições vinculadas ao Sistema e disponibiliza 15% das vagas fomentadas para atendimento de cursos propostos pelas instituições com base nas demandas regionais (Anexo1), o que viria atender ao pressuposto do Plano (2014-2024) no que diz sobre a ampliação de vagas no ensino superior “observadas as características regionais das micro e mesorregiões”. Entretanto, mais uma vez a novidade chegou às instituições sem lhes dar tempo hábil para um levantamento sistemático que pudesse evidenciar empiricamente as reais necessidades meso e microregionais dos locais onde atuam ou onde estivessem alocados os polos de apoio presencial do Sistema que queiram atuar.

Ainda sobre o Edital nº 09/2022, nota-se que a escassez de recursos disponíveis fez com que fosse concedido, às instituições, um número de vagas consideravelmente baixo. Essa limitação tem levado as instituições a fazerem escolhas de quais cursos devem ofertar ou deixar de fora das suas propostas. Assim, mais uma vez, o Edital não possibilita uma ampliação no rol de cursos ofertados pelas instituições, tampouco um possível crescimento do sistema UAB. Ao contrário, com o baixo número de vagas, muitas instituições estão deixando de ofertar cursos de extrema relevância para a formação profissional nas suas regiões de atuação, pois não conseguem encaixá-los nesse baixo número de vagas e critérios editalícios.

Isso posto, o que se percebe é que o maior desafio para a modalidade EAD está na concepção de suas políticas em âmbito nacional, sobretudo naquilo que compete ao fortalecimento dessa modalidade nas instituições públicas de ensino superior, que ficam à mercê de instrumentos secundários (como editais de fomento) para poder promover educação a distância, não tendo um fluxo contínuo e coordenado da modalidade pelas próprias instituições que já atuam, historicamente, de modo presencial e poderiam ampliar, significativamente, sua atuação na ampliação interiorização do superior público e gratuito, direito do cidadão.

5 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E AS RELAÇÕES COM AS MIGRAÇÕES INTERNAS EM MINAS GERAIS

5.1 A migração interna e suas tendências em Minas Gerais

Embora já tenha pontuado, anteriormente, o conceito de migração, cabe destacar, neste ponto, uma retomada nesse conceito para demarcar o entendimento de migração interna que este trabalho adota, ainda que a diferença entre os conceitos migração e migração interna estejam vinculados apenas na amplitude de ocorrência do fenômeno. Destaca-se o olhar deste trabalho para o movimento migratório inerente aos deslocamentos realizados no território brasileiro e, por conseguinte, na especificidade deste estudo, aos deslocamentos realizados no estado de Minas Gerais.

A discussão desse tópico se caracteriza por uma perspectiva de entender a migração interna brasileira de modo mais amplo e as características do estado de Minas Gerais na migração interna no Brasil. Ao centrar a discussão nesse estado específico, serão feitas duas reflexões distintas. A primeira delas refere-se ao lugar que Minas Gerais, como unidade federativa, ocupou no movimento migratório brasileiro; e, em segundo lugar, o movimento migratório intraestadual e suas especificidades diante da dinâmica de urbanização do estado e os investimentos em centros regionais de cidades de médio e pequeno porte.

Ressalta-se que esta discussão contribui para entender como as dinâmicas macro dos fluxos migratórios internos em Minas Gerais se relacionam com as migrações por busca de estudos em nível superior. Cabe dizer que não existe um levantamento sistemático desse movimento realizado por alunos no estado, tampouco em nível de Brasil; no entanto, esse movimento itinerante de alunos existe e encontra-se explicitado nos diversos estudos já utilizados nesta pesquisa.

Quanto às explicações teóricas para a migração interna, as teorias explicativas da migração internacional já aqui adotadas a contemplam. Na busca de um entendimento mais próximo dos movimentos, este estudo se dedica aos deslocamentos por busca de estudos em nível superior, destacados pela não migração em função das escolhas com a possibilidade de um curso superior no próprio município pela implementação do sistema UAB.

A maioria das análises sobre migração interna no Brasil dedicaram-se a um movimento específico por longa data. O advento do que se chama modernização do sistema produtivo possibilitou e incentivou os deslocamentos rural-urbano. Esse tipo de deslocamento já se encontra explicado como sendo uma das características dos países em desenvolvimento quando as pesquisas de Todaro (1980) e de Lewis (1963) apontam a “transferência de mão de obra” (BRITO, 2009, p. 7) entre os setores rural e urbano. Esse câmbio da mão de obra entre esses dois setores, que para Lewis (1963) é a “utilização do excedente capitalista” (BRITO, 2009, p. 7) nos países em desenvolvimento, é uma mera reprodução do que aconteceu nos países desenvolvidos. Assim, o fenômeno de migração interna em um país do setor rural para o setor urbano, ou seja, da atividade agrícola para a atividade industrial, estava “associado à “própria história do progresso material do país” (BRITO, 2009, p. 7).

Para Brito (2009) e Durhan (1984), a migração é um elemento cultural para o brasileiro, está arraigada na sua história e faz parte da constante busca pela melhoria de vida. Para esses autores, o processo de urbanização da população brasileira com os altos investimentos nas atividades econômicas urbanas e a modernização das atividades agrícolas expandindo suas fronteiras e a competitividade empurram a população cada vez mais para os centros urbanos. Migrar, portanto, estava relacionado à melhoria das condições sociais e à conquista de emprego.

[...] a própria sociedade brasileira que se transformava cada vez mais em urbana, tornando irreversível a hegemonia das cidades, não só como o locus privilegiado das atividades econômicas e da residência da população, mas, também, como centro de difusão dos novos padrões de relações sociais – inclusive as relações de produção – e de estilos de vida. Era o Brasil moderno, urbano-industrial, que se sobrepunha ao Brasil agrícola tradicional, gerando uma síntese singular, muito além de qualquer dualismo: desenvolvimento econômico e modernização social, com fortes desequilíbrios regionais e agudos desequilíbrios sociais. (BRITO, 2009, p. 12).

Os fortes desequilíbrios regionais e agudos desequilíbrios sociais, apontados por Brito, são, ao mesmo tempo, tendências de uma sociedade considerada modernizada, mas sobretudo os agudos desequilíbrios sociais são frutos das políticas públicas sociais direcionadas às regiões de maior aglomeração e crescimento populacional em detrimento das regiões que serviam como celeiro para a mão de obra nos grandes centros.

Até a década de 1970, o ritmo de crescimento das grandes metrópoles era bastante acelerado e tinha um padrão mais ou menos definido. O nordeste brasileiro e o estado de Minas

Gerais, mais particularmente o Norte de Minas, eram “reservatórios de mão de obra” (AUGUSTO; BRITO, 2006, p.2) para os aglomerados urbanos em crescimento na região Sudeste (BRITO, 2009).

O crescimento desordenado dos centros urbanos emergentes desse movimento migratório até a sétima década do século 20 trouxe questões sociais emergentes também para a área urbana. A superpopulação desses espaços promoveu um excedente demográfico não absorvido pelo mercado de trabalho, sem o devido acesso aos serviços salutareos para a vida urbana e o que se evidencia é outro movimento nos padrões migratórios a partir do final da década de 1970 a 1980, como se pode ver nos estudos de Brito (2002); Augusto e Brito (2006); Carvalho e Riggotti (2015); e Brito, Garcia e Souza (2004).

Dados do IBGE, apresentados por Augusto e Brito (2006), mostram a mudança no comportamento migratório do estado de Minas Gerais a partir da década de 1970. Caracterizado por ser este celeiro de mão de obra, o estado apresentava um saldo migratório deficitário, mas que, de 1970 ao ano 2000, foi se modificando, tendo quedas significativas nessa perda, vindo, no quinquênio 1995 – 2000, alcançar um saldo migratório positivo.

Tabela 2 - Minas Gerais, número de imigrantes e emigrantes 1995-2000

Indicadores	Período			
	1965/70	1975/80	1986/91	1995/00
Imigrantes	100372	336177	371891	447783
Emigrantes	617210	573209	479397	408658
Saldo migratório	-516838	-237032	-107506	39125

Fonte: IBGE *apud* Augusto e Brito (2006, p.2).

Essa mudança no comportamento migratório em Minas Gerais é caracterizada pela chamada migração de retorno em que muitos imigrantes ou descendentes deles retornam ao estado de origem, seja por questões de melhoria dos locais donde partiram inicialmente, seja pela ilusão da melhoria de vida, uma vez que não conseguiu se adaptar ou ser absorvido pelo mercado do local de origem. Oliveira (2011) destaca, nesse sentido, sete pontos característicos dessa mudança no comportamento da migração interna, que são:

i) a redução da atratividade migratória exercida pelo estado de São Paulo; ii) a volatilidade da corrente principal no estado Rio de Janeiro; iii) o aumento da retenção de população na região Nordeste; iv) a migração de retorno; v) os novos eixos de deslocamentos populacionais em direção às cidades médias no interior e nas periferias metropolitanas; vi) na escala das trocas interestaduais, a perda de importância nas UF's de atração e expulsão; vii) o aumento da importância dos deslocamentos pendulares, mesmo naqueles ocorridos fora das áreas metropolitanas. (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Ainda, lendo Oliveira (2011), nota-se que todo discurso explicativo à migração caminha no viés mais econômico, entretanto destaca-se que, como afirma Brito (2009), o fenômeno é “um processo social que vai além dos mecanismos do mercado de trabalho, no plano econômico, e se insere em uma ampla mudança social, cultural e psicossocial, tanto individual, quanto coletiva, dentro do desenvolvimento da sociedade moderna” (BRITO, 2009. p.10).

A diminuição do fluxo migratório para as grandes metrópoles, que traz essa característica da mudança do padrão migratório de Minas Gerais, está atrelada a outras situações em face do problema do excedente demográfico nas grandes metrópoles, causado pelo movimento que prevaleceu nas décadas anteriores de que “grandes aglomerados metropolitanos eram os lugares, por excelência, onde era possível viabilizar a articulação entre mobilidade espacial e mobilidade social” (BRITO, 2009. p.13).

As últimas décadas do século XX são acompanhadas de políticas de fortalecimento de centros urbanos regionalizados com intento de frear a mobilização de pessoas para os grandes centros urbanos metropolitanos (BARBOSA, 2013). Esses processos de descentralização em reestruturação produtiva apontam a diminuição do crescimento das metrópoles e dos fluxos migratórios de longas distâncias (CARVALHO; RIGGOTTI, 2015).

As mudanças nos padrões econômicos, o processo de internacionalização da economia a entrada de produtos agrícolas brasileiros na economia internacional na década de 1990 reorganizaram a escala produtiva brasileira e os adensamentos populacionais das grandes metrópoles foram perdendo força, dando espaço a uma rede urbana mais ramificada com a mudança das áreas de produção dando aos municípios intermediários e os consagrando como centros regionais de desenvolvimento (CARVALHO; RIGGOTTI, 2015).

Em Minas Gerais, alguns municípios vêm mantendo funções polarizadoras já há várias décadas. Compreendem algumas das mais importantes cidades secundárias do Estado, e aglutinam em torno de si importantes áreas em termos de tamanho e população (suas hinterlândias). (MATOS, s/d, p.714).

Toda essa modificação provocada pelas mudanças dos padrões econômicos de impacto direto na migração interna criou uma necessidade de investimentos regionalizados de serviços e bens nesses municípios de médio porte. Todo esse quadro exigiu políticas públicas e investimentos privados na melhoria das condições desses centros regionalizados. Dentre essas melhorias, destaca-se a necessidade de investimento na formação (BARBOSA, 2013), ainda que para atendimento de novos postos de trabalhos e a nova dinâmica de mercado.

Isso posto, com base nos estudos de Baening (2011), Brito (2010) Carvalho e Rigotti (2015), percebem-se três características da migração interna no Brasil e que se consagram também na especificidade de Minas Gerais, que são: a migração de curta distância, a diminuição das taxas migratórias nos municípios e a representatividade dos movimentos pendulares ou migrações de curto período.

O processo de migração de curta distância é o movimento aqui já relatado, caracterizado pelo adensamento regionalizado da população, num processo de reversão da polarização populacional em que os fluxos para as regiões metropolitanas diminuem em face dos investimentos e políticas públicas nos municípios de pequeno e médio porte. Esses investimentos, por sua vez, criam novos polos de atração populacional regionalizados (CARVALHO; RIGOTTI, 2015).

A diminuição das taxas migratórias dos municípios tem sido uma das características mais apontadas nas migrações internas. As análises dos saldos migratórios, feitas nos estudos supracitados e outros, apontam que, nos municípios que tiveram investimentos na infraestrutura de oferta de acesso e melhoria dos serviços públicos, a saída da população para outras localidades tem sido um processo decrescente.

Já os movimentos pendulares ou migrações de curto período é uma característica apontada por Carvalho e Rigotti (2015) para os movimentos migratórios atuais. Assim como nas duas características anteriores, essa característica também é fruto das benfeitorias pelos investimentos em municípios regionalizados em que coloca os serviços e postos de trabalho ao alcance da população com um deslocamento menos oneroso e sem bruscas mudanças domiciliares. Considerando a área educacional, esse é apontado por Francelino (2020) como o mais presente, sobretudo após as mudanças nos modelos de seleção para ingresso no ensino superior com a adoção da Seleção Unificada.

A compreensão de como a migração interna em Minas Gerais se deu nas últimas décadas faz-se importante neste estudo, pois, embora os fluxos por motivos educacionais possam não seguir os mesmos padrões migratórios apontados pelos estudos anteriores já que os dados não possibilitam análises comparativas, entender esses fluxos com as políticas educacionais e os aparatos educativos disponíveis nas regiões (macro e micro) em Minas Gerais podem trazer luz a entendimentos abordados nesta pesquisa.

5.2 A UAB no panorama da disponibilidade do ensino superior público em Minas Gerais

Para entender a oferta de ensino superior público no estado de Minas Gerais, adotou-se, como parâmetro, a presença das instituições públicas sobre o território mineiro. Esse panorama da presença dessas instituições foi possível com base no levantamento de informações da localização dos Polos de Apoio Presencial (sisUAB, 2019) bem como a localização das instalações físicas (*campus*) das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no estado, obtida por meio de consultas aos *sites* institucionais.

Foram consideradas IPES qualquer instituição que ofereça curso de ensino superior e que tenha como mantenedor um dos entes federativos (União, estado e municípios). Desse modo, foram consideradas as universidades federais, os institutos e centros federais de educação tecnológica, as universidades estaduais, e as fundações (no âmbito estadual). No que se refere aos polos de apoio presencial, considerou-se apenas aqueles com atividades de oferta de cursos entre janeiro de 2012 a junho 2019, período investigado na pesquisa.

Com base no levantamento realizado no *site* do Ministério da Educação e do Governo do Estado de Minas Gerais, há 20 IPES sediadas no estado. Dessas instituições, 11 são universidades federais (Universidade Federal de: Alfenas, Itajubá, Juiz de Fora, Lavras, Minas Gerais, Ouro Preto, São João del-Rei, Uberlândia, Viçosa, Triângulo Mineiro, Vales do Jequitinhonha e Mucuri); 5 institutos federais (Instituto Federal de: Minas Gerais, Norte de Minas Gerais, Sudeste de Minas Gerais, Sul de Minas e Triângulo Mineiro); 2 universidades estaduais (Estadual de Montes Claros e a do Estado de Minas Gerais); 1 Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; e 1 Fundação (Fundação João Pinheiro).

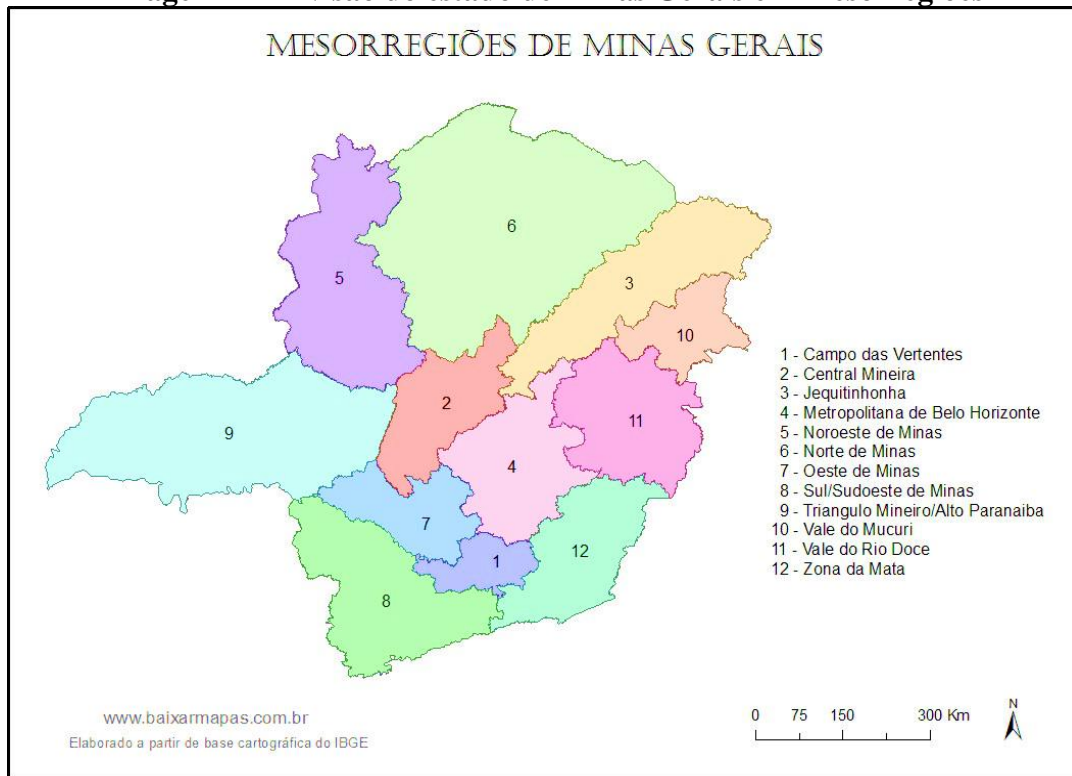
Para se ter uma visão mais significativa dos dados, da sua distribuição e da representação da disponibilidade de oferta do ensino superior público em Minas Gerais, adotou-se, além da

divisão política do território em municípios, a divisão em mesorregiões geográficas e microrregiões geográficas, instituídas pela Resolução da Presidência do IBGE nº. 11, de 5 de junho de 1990.

A **mesorregião** é uma forma de organização do espaço geográfico que reúne um conjunto de municípios de uma mesma unidade federativa tendo como dimensões definidoras do agrupamento “o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990, p. 8 *apud* LIMA *et al.*, 2002, p.6). Assim, cada mesorregião, por suas dimensões definidoras, possui uma identidade regional decorrente das relações entre a sociedade e o espaço ao longo do tempo. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990).

Entende-se por **microrregião** um conjunto de municípios que fazem parte de uma mesma mesorregião e apresentam, geralmente, especificidades quanto à organização do espaço, podendo ser oriundas também da presença de elementos do quadro natural ou de relações sociais e econômicas particulares comuns do grupo de municípios que a compõem. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990, p.8).

O estado de Minas Gerais é dividido em 12 mesorregiões: Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Mucuri, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul/Sudoeste de Minas, Triângulo/Alto Paranaíba, Vale do Rio Doce, Zona da Mata (Imagem 4), subdivididas num total de 66 microrregiões.

Imagem 4 – Divisão do estado de Minas Gerais em Mesorregiões

Fonte: Extraída do *site* baixarmapas.com.

Convém trazer alguns dados socioeconômicos e geográficos das mesorregiões mineiras que auxiliarão na análise da presença das IPES sobre o território do estado. A área, a população, a densidade demográfica, e o PIB *per capita* de cada região são elementos auxiliares que permitem fazer uma leitura da infraestrutura educacional pública para o ensino superior.

Tabela 3 – Dados socioeconômicos e geográficos nas mesorregiões mineiras

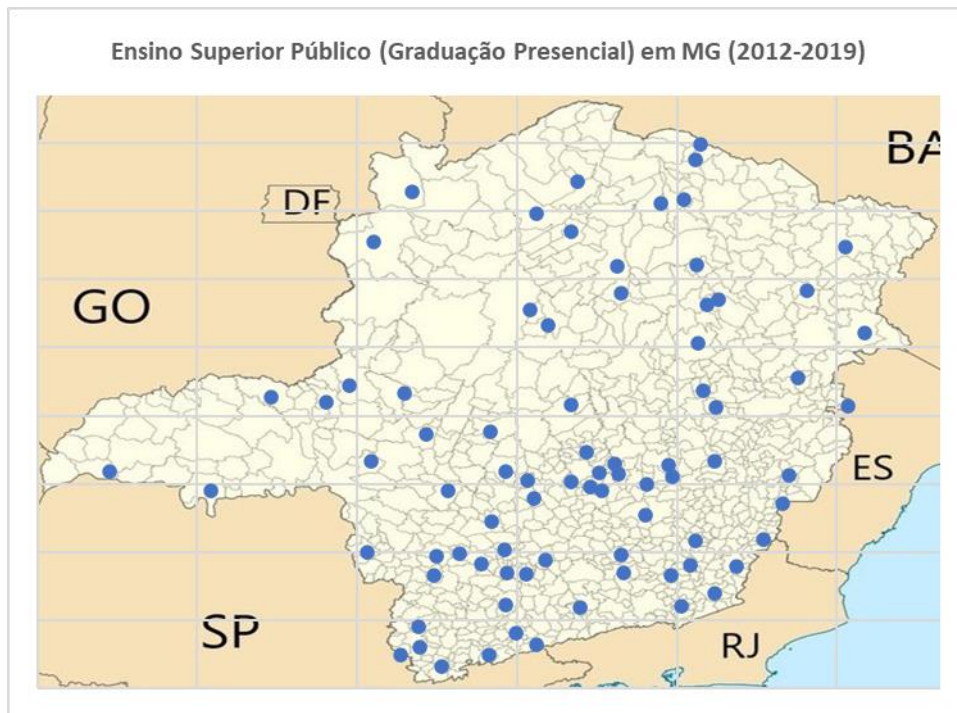
MESOREGIÃO	ÁREA (KM ²)	POPULAÇÃO (HAB. 2013)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB./KM ²)	PIB (MILHÕES DE R\$)	PIB PER CAPITA (R\$)	CIDADE MAIS POPULOSA
1. <u>Campo das Vertentes</u>	12.563,667	581.224	46,3	7,753	13.823,93	<u>Barbacena</u>
2. <u>Central Mineira</u>	32.751,901	432.668	13,2	6,250	14.970,26	<u>Curvelo</u>

MESOREGIÃO	ÁREA (KM ²)	POPULAÇÃO (HAB. 2013)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB./KM ²)	PIB (MILHÕES DE R\$)	PIB PER CAPITA (R\$)	CIDADE MAIS POPULOSA
3. <u>Jequitinhonha</u>	50.143,249	725.358	14,5	5,100	7.259,64	<u>Diamantina</u>
4. <u>Metropolitana de Belo Horizonte</u>	39.486,678	6.578.179	166,6	174,508	27.550,76	<u>Belo Horizonte</u>
5. <u>Noroeste de Minas</u>	62.381,061	385.045	6,2	8,186	22.050,44	<u>Paracatu</u>
6. <u>Norte de Minas</u>	128.454,108	1.686.913	13,1	16,456	10.106,66	<u>Montes Claros</u>
7. <u>Oeste de Minas</u>	24.043,467	1.011.376	42,1	15,997	16.447,94	<u>Divinópolis</u>
8. <u>Sul e Sudoeste de Minas</u>	49.523,893	2.556.874	51,6	49,617	20.111,17	<u>Poços de Caldas</u>
9. <u>Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba</u>	90.545,534	2.274.420	25,1	63,507	29.052,14	<u>Uberlândia</u>
10. <u>Vale do Mucuri</u>	20.080,657	398.126	19,8	3,508	9.086,06	<u>Teófilo Otoni</u>
11. <u>Vale do Rio Doce</u>	41.809,873	1.690.428	30,4	22,438	13.730,75	<u>Governador Valadares</u>
12. <u>Zona da Mata</u>	35.747,729	2.272.725	63,6	30,230	13.772,55	<u>Juiz de Fora</u>

Fonte: Guiagerais com base nos dados IBGE, 2021.

As IPES estão presentes com oferta de cursos presenciais em 80 municípios do estado de Minas Gerais. A distribuição consegue abranger as 12 mesorregiões, no entanto não de forma igualitária, conforme se pode perceber na Imagem 5, visto que nem todas as microrregiões conseguem ser atendidas.

Imagem 5 – Mapa IPES com *campus* presencial em Minas Gerais (2012- 2019)



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados das IPES.

Considerando o estado de Minas Gerais como um todo, apenas 9,4% dos seus 853 municípios dispõem da oferta de curso de ensino superior público na modalidade presencial. Assim, os residentes de 91,6% dos municípios mineiros que desejassem cursar o ensino superior na modalidade presencial teriam apenas duas opções: ir para uma instituição privada (caso exista no município) ou submeter-se ao processo migratório (seja temporário, permanente seja pendular).

Com base na dispersão dos *campi* das instituições de ensino superior por todo o estado de Minas Gerais, percebe-se as seguintes situações: a) há um adensamento da presença de instituições nas mesorregiões localizadas no eixo Centro-Sul do estado; b) O eixo Norte e o Triângulo Mineiro apresentam instituições por toda a sua extensão, no entanto a distribuição

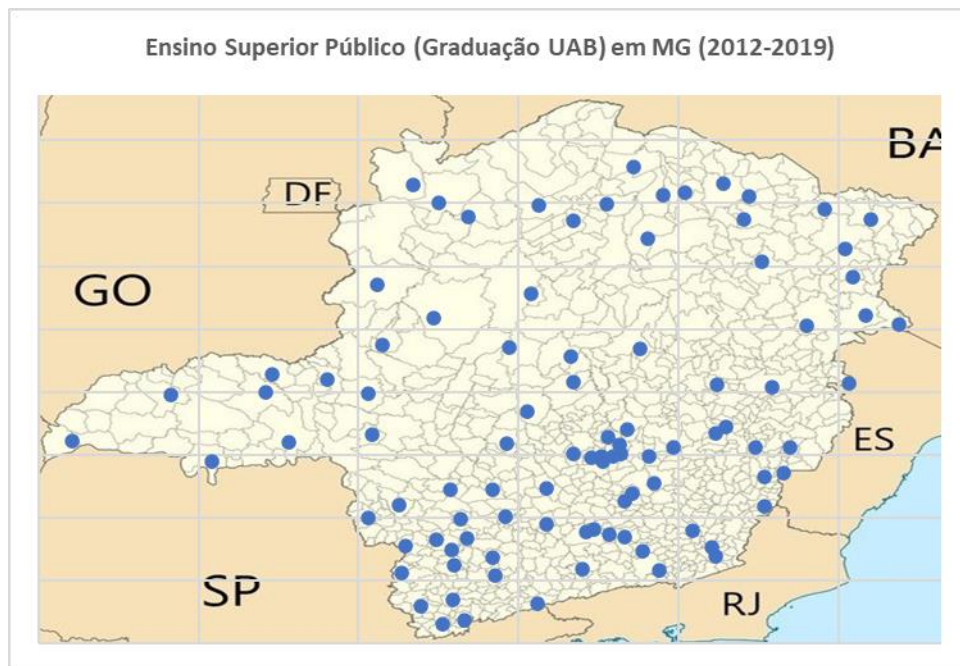
geográfica dessas instituições indica que, para acessá-las, é necessário um deslocamento maior dos habitantes daquelas regiões.

Considerando essas duas situações apresentadas, percebe-se maior presença de instituições na forma presencial nas regiões de maior densidade demográfica e maior desenvolvimento econômico do estado. Por outro lado, a presença pulverizada de instituições de ensino superior no eixo Norte do estado reflete políticas educacionais recentes, visto que, em sua maioria, é composta pela presença dos institutos que deu às mesorregiões, apontado nos estudos demográficos, como aquelas que mais perdiam a população com a migração, investimento em infraestruturas educacionais.

Já por meio da modalidade EaD pública, no período de janeiro 2012 a junho 2019, 95 municípios contaram com a disponibilização de cursos superiores. Observa-se que o número de polos, presentes no mapa montado com base nos polos, que tiveram oferta de cursos de graduação no período supracitado coincide com o número de **polos ativos** que aparece na Imagem 6, gerada da plataforma SisUAB (2021). Observa-se que pode haver divergência entre os municípios de um mapa para outro. Essa diferença se dá porque os cursos UAB são marcados pela descontinuidade de oferta, característica do formato do Programa e dos intervalos entre a abertura de editais do mantenedor do Programa, a Capes.

Como se pode observar na Imagem 6, há também a presença de polos UAB em todas as 12 mesorregiões e, assim, como na modalidade presencial, a desconformidade da distribuição é uma característica presente que segue uma proximidade com a realidade da presença das instituições de modo presencial.

Imagem 6 – Mapa dos Polos UAB em Minas Gerais com oferta de cursos de graduação

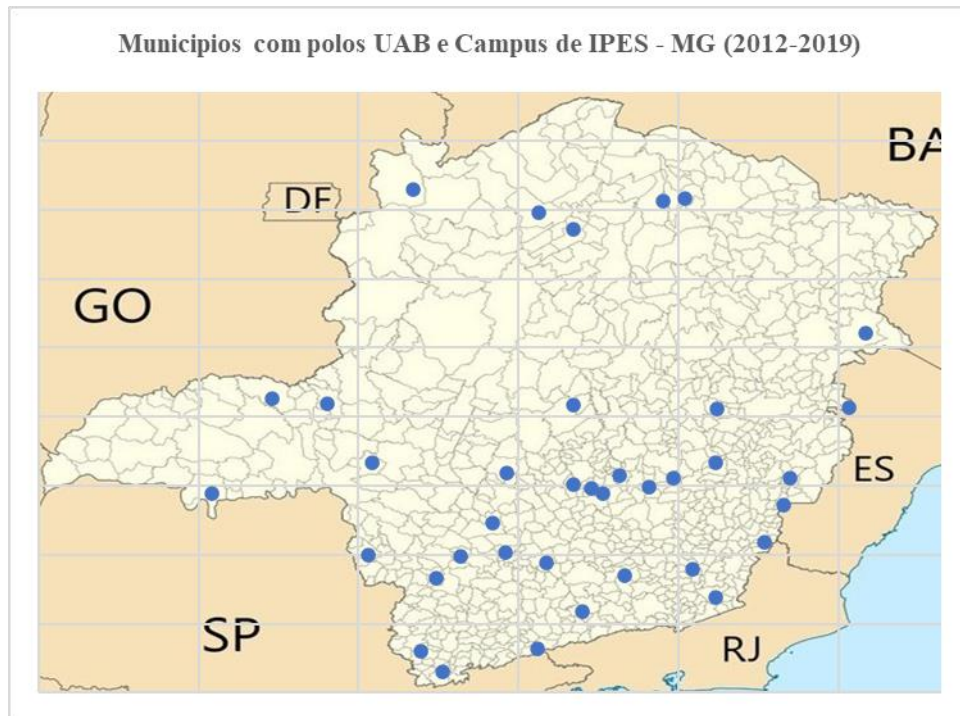


Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB, 2020.

Quando se comparam os mapas (Imagens 5 e 6) que referem, respectivamente, à disposição geográfica das instituições de modo presencial e os polos UAB que ofertaram graduação no período observado, percebe-se que há, na distribuição de polos UAB, a dispersão desses no eixo Centro-Norte. Essa dispersão mais pulverizada dos polos, que coincide com as mesmas regiões de menor densidade demográfica e, por conseguinte maior área, é um indicativo de que a política de EaD pública pode avançar na perspectiva de conseguir maior presença na realidade dos territórios mineiros, diminuindo a distância geográfica entre as instituições de ensino superior e a população que precisa acessá-las.

Quando se cruzam os dados da localização geográfica dos *campi* universitários e dos polos de apoio presencial UAB, percebe-se que, em 34 municípios há, ao mesmo tempo, IPES instaladas de modo presencial e polo UAB. Somente nas mesorregiões Central mineira e Vale do Rio Doce não há sobreposição das modalidades de oferta (Imagem 7).

Imagem 7 – Mapa dos municípios que contam com graduações públicas presencial e EaD



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB, 2020 e dados das IES.

A sobreposição de polos com a presença de *campus* das IPES, no contexto de funcionamento do sistema UAB, apresenta-se como uma situação não muito favorável à interiorização do ensino superior em Minas Gerais. Considerando que os polos, em sua maioria, funcionam em estruturas municipais criadas ou ajustadas pelos municípios com recursos próprios para a finalidade de ofertas de cursos a distância, há, portanto, um duplo investimento em infraestrutura física com os mesmos fins educacionais no ensino superior.

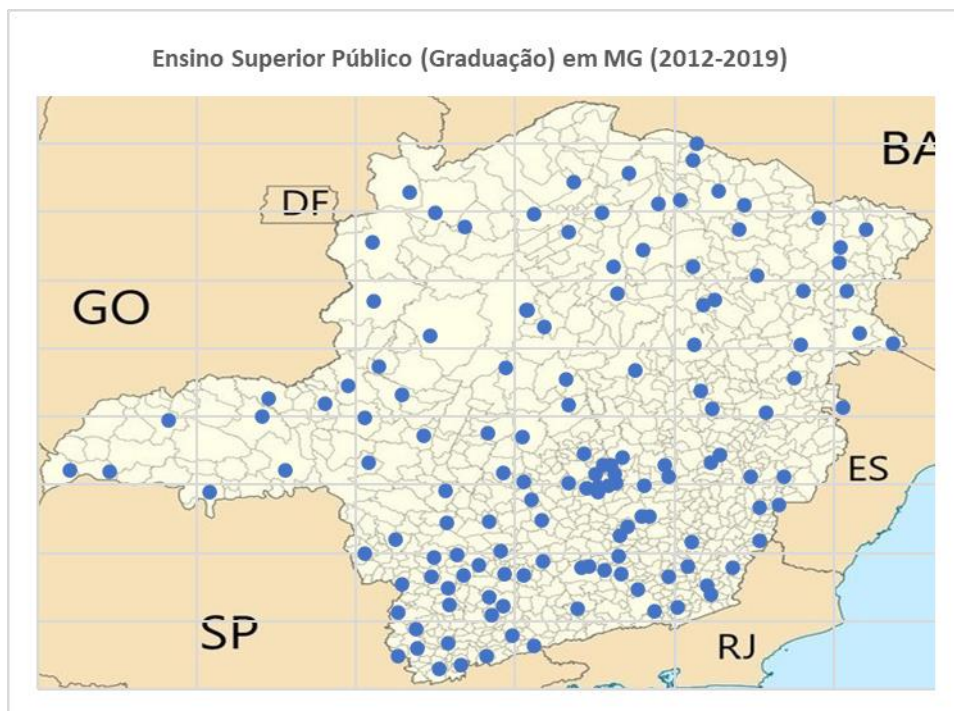
Desse modo, os municípios em que já existe IPES presencial poderiam participar do programa UAB com as infraestruturas já existentes e um investimento direto na própria instituição de modo a viabilizar o uso de tecnologias que a modalidade EaD exige, de forma compartilhada, conjugando, na mesma instituição, as modalidades presencial e EaD.

Chama a atenção, mais uma vez, o eixo Norte do estado em que a frequência de sobreposição de IPES presencial e polos UAB é muito menor do que o eixo Sul. Essa observação permite afirmar que a presença dos polos UAB na porção norte do estado cumpre

melhor o seu papel de interiorização da formação superior do que na porção sul, já que a possibilidade de assistir mais cidades é maior.

Na Imagem 8, realça-se a dispersão da presença do ensino superior público, no período observado, mas duas modalidades (presencial e EaD) no território estadual. Em 138 municípios mineiros houve, de janeiro de 2012 a junho de 2019, oferta de algum curso superior por instituições públicas.

Imagem 8 -Mapa da dispersão geral da oferta de cursos de graduação pública em MG



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB, 2020 e dados das IES.

A dispersão geográfica da presença do ensino superior no estado de Minas Gerais (Imagem 8) mostra que o estado é bem assistido pelas instituições públicas de ensino superior, pelo menos quanto à presença nas mesorregiões. De modo geral, percebe-se que, nos vales Rio Doce, Mucuri, no extremo noroeste de Minas (nas divisas com o Distrito Federal e oeste da Bahia), há uma falha maior na dispersão, o que indica a necessidade de analisar melhor a presença de IPES nestes locais.

A análise da dispersão da presença de instituição é importante do ponto de vista do estudo de deslocamentos para fins educacionais. Entretanto, entende-se que há outros aspectos (tipos de cursos oferecidos, número de vagas por cursos, infraestrutura de transporte e políticas de ingresso e continuidade, dentre outras) para se considerar a efetividade do atendimento das instituições às demandas de ensino superior no estado.

5.2.1 Descrição da disponibilização do ensino superior público por mesorregião

A mesorregião **Campo das Vertentes**, composta por 3 microrregiões, é atendida por 5 IPES na modalidade presencial, sendo 2 universidades federais, 2 institutos/centros federais e 1 universidade estadual. As instituições estão distribuídas de forma que conseguem estar presentes em todas as três microrregiões. No entanto, dos 36 municípios que compreende a mesorregião, apenas 4 contam com *campus* universitário e em 2 deles há *campus* de mais de uma instituição.

Por meio da UAB, o atendimento também se distribui sobre as 3 microrregiões, atendendo a um total de 5 municípios. No entanto, em 2 desses municípios, há sobreposição da presença de *campus* presencial e polo UAB.

Tabela 04 – Disponibilização do ensino superior público Mesorregião Campo das Vertentes			
MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	BARBACENA	BARBACENA	IFSUDESTE
	BARBACENA	BARBACENA	UEMG
	BARBACENA	BARROSO	POLO UAB
	BARBACENA	CARANDAÍ	POLO UAB
	LAVRAS	LAVRAS	POLO UAB
	LAVRAS	LAVRAS	UFLA
CAMPO DAS VERTENTES	LAVRAS	NEPOMUCENO	CEFET-MG
	SÃO JOÃO DEL REI	SÃO JOÃO DEL REI	POLO UAB
	SÃO JOÃO DEL REI	SÃO JOÃO DEL REI	IFSUDESTE
	SÃO JOÃO DEL REI	SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ
	SÃO JOÃO DEL REI	TIRADENTES	POLO UAB

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

A mesorregião **Central Mineira** é composta por 3 microrregiões, somando um total de 30 municípios. A região é atendida, presencialmente, por duas IPES, sendo 1 Centro Federal de Educação Tecnológica e 1 Universidade Estadual. Das três microrregiões, apenas duas são atendidas com *campus* universitário. A microrregião de Bom Despacho, a maior da mesorregião em número de municípios, não possui sequer uma IPES de modo presencial. Quando se analisa a representatividade, os municípios com IPES não chegam nem a 7% do total dos municípios da mesorregião.

Em relação aos polos UAB, eles estão presentes em 4 municípios, distribuídos nas 3 microrregiões. Não há, na mesorregião, sobreposições da presença de IPES presencial e polos UAB.

Tabela 05 - Disponibilização do ensino superior público Mesorregião Central Mineira			
MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
CENTRAL MINEIRA	TRES MARIAS	ABAETÉ	UEMG
	BOM DESPACHO	BOM	POLO UAB
		DESPACHO	
	CURVELO	CORINTO	POLO UAB
	CURVELO	CURVELO	CEFET-MG
	TRES MARIAS	POMPÉU	POLO UAB
TRES MARIAS	TRÊS MARIAS	POLO UAB	

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e *sites* institucionais.

A mesorregião de **Jequitinhonha** é composta por 5 microrregiões, somando um total de 51 municípios. A região é atendida presencialmente por 4 IPES. Das 5 microrregiões, 3 são atendidas presencialmente, sendo que, em 2, há presença de mais de uma IPES. As instituições estão presencialmente em apenas 4 municípios, o que significa que apenas em 7,8% dos municípios da mesorregião existe *campus* universitário.

A presença da UAB na mesorregião de Jequitinhonha, por sua vez, acontece em 4 das 5 microrregiões, atendendo a um total de 9 municípios, no entanto em 3 deles há sobreposição da presença do ensino superior público na modalidade presencial e EaD. Ainda assim, é possível afirmar que, pela modalidade EaD pública, 17,6% dos municípios da mesorregião são atendidos.

Tabela 6 - Disponibilização do ensino superior público**Mesorregião Jequitinhonha**

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
JEQUITINHONHA	ALMENARA	ALMENARA	IFNMG
	ALMENARA	ALMENARA	UNIMONTES
	ALMENARA	ALMENARA	POLO UAB
	ARAÇUAI	ARAÇUAI	IFNMG
	ARAÇUAI	ARAÇUAI	POLO UAB
	DIAMANTINA	DIAMANTINA	IFNMG
	DIAMANTINA	DIAMANTINA	UFVJM
	DIAMANTINA	DIAMANTINA	UEMG
	CAPELINHA	ITAMARANDIBA	POLO UAB
	ALMENARA	JEQUITINHONHA	POLO UAB
	ALMENARA	JOÁIMA	POLO UAB
	ALMENARA	JOÁIMA	UNIMONTES
	CAPELINHA	MINAS NOVAS	POLO UAB
	ARAÇUAI	PADRE PARAÍSO	POLO UAB
	PEDRA AZUL	PEDRA AZUL	POLO UAB
	CAPELINHA	TURMALINA	POLO UAB

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

A mesorregião **Metropolitana de Belo Horizonte** possui 105 municípios, agrupados em 8 microrregiões. É a mesorregião com maior número de IPES, totalizando 9 com *campus* distribuídos em 14 municípios dispersos em 6 das 8 microrregiões. Desses municípios, em três existe a presença de mais de uma IPES de modo presencial.

Já a presença da UAB na mesorregião acontece em 11 municípios dispersos em 5 microrregiões. Há sobreposição da presença de IPES e polo UAB. Desse modo, afirma-se que existe ensino superior público presencial em 13,3% dos municípios da mesorregião e, na modalidade EaD, em 10,4%. No geral, pode-se afirmar que em 20,1% dos municípios há, de alguma forma, oferta do ensino superior público.

Tabela 7 - Disponibilização do ensino superior público
Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	ITABIRA	BARÃO DE COCAIS	POLO UAB
	BELO HORIZONTE	BELO HORIZONTE	CEFET-MG
	BELO HORIZONTE	BELO HORIZONTE	IFMG
	BELO HORIZONTE	BELO HORIZONTE	UFMG
	BELO HORIZONTE	BELO HORIZONTE	FJP
	BELO HORIZONTE	BETIM	IFMG
	BELO HORIZONTE	CONFINS	POLO UAB
	CONSELHEIRO LAFAIETE	CONSELHEIRO LAFAIETE	POLO UAB
	BELO HORIZONTE	CONTAGEM	POLO UAB
	BELO HORIZONTE	CONTAGEM	CEFET-MG
	PARÁ DE MINAS	FLORESTAL	UFV
	BELO HORIZONTE	IBIRITÉ	UEMG
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	ITABIRA	ITABIRA	POLO UAB
	ITABIRA	ITABIRA	UNIFEI
	SETE LAGOAS	JABOTICATUBAS	POLO UAB
	ITABIRA	JOÃO MONLEVADE	POLO UAB
	ITABIRA	JOÃO MONLEVADE	UFOP
	ITABIRA	JOÃO MONLEVADE	IFMG
	ITABIRA	JOÃO MONLEVADE	UEMG
	BELO HORIZONTE	LAGOA SANTA	POLO UAB
	OURO PRETO	MARIANA	POLO UAB
	OURO PRETO	MARIANA	UFOP
	CONSELHEIRO LAFAIETE	OURO BRANCO	UFSJ
	OURO PRETO	OURO PRETO	IFMG

OURO PRETO	OURO PRETO	UFOP
BELO HORIZONTE	RIBEIRAO DAS NEVES	IFMG
BELO HORIZONTE	SABARÁ	POLO UAB
BELO HORIZONTE	SABARÁ	IFMG
BELO HORIZONTE	SANTA LUZIA	IFMG
SETE LAGOAS	SETE LAGOAS	UFSJ
SETE LAGOAS	SETE LAGOAS	POLO UAB

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

Mucuri é a mesorregião com menor número de IPES, possuindo apenas 2 instituições públicas na modalidade presencial, concentradas em apenas uma cidade, que é o município de Teófilo Otoni. Já a presença da UAB na mesorregião acontece em 4 municípios, mesmo assim dispostos em 2 microrregiões. Há sobreposição da presença de IPES e de polo UAB no município de Teófilo Otoni. Desse modo, afirma-se que há ensino superior público presencial e/ou EaD em apenas 3 municípios da mesorregião, colocando-a como uma das regiões menos assistidas pelas instituições de ensino superior público no estado. Em termos proporcionais, apenas em 4% dos seus municípios há IPES, ficando à frente apenas da mesorregião Vale do Rio Doce em que a proporção é de um ponto percentual menor.

Considerando a localização geográfica da cidade de Teófilo Otoni (cidade mais populosa da mesorregião e onde existe maior concentração do ensino superior público) na região, as condições para acessar o ensino presencial se faz bastante complexa, ainda mais aliada à infraestrutura de transporte público da mesorregião. Quando se olha para o público do ensino superior como estudante trabalhador, esse distanciamento geográfico apresenta-se como um complicador. A EaD, na realidade dessa região, é uma possibilidade para acessar o ensino superior em condições que não envolvam um deslocamento pendular (diário) ou uma mudança de domicílio (temporária ou permanente).

A realidade da mesorregião é apontada por Carvalho e Rigotti (2015) que, ao analisarem o crescimento demográfico das cidades médias de 1980 a 2010, apontam Teófilo Otoni como uma das cidades médias mineiras que cresceu abaixo das médias do próprio estado, tendo um aumento apenas nos últimos quinquênios avaliados. Segundo os autores, a migração para essa cidade, nos últimos quinquênios, é que fez com que a cidade não tivesse um decréscimo

populacional, pois, embora importante regionalmente, a cidade encontra-se inserida em uma região que passou por longo período de estagnação econômica (CARVALHO; RIGOTTI, 2015, p.244).

Tabela 8 - Disponibilização do ensino superior público Mesorregião Mucuri			
MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	SIGLA DA INSTITUIÇÃO
MUCURI	NANUQUE	ÁGUAS FORMOSAS	POLO UAB
	NANUQUE	CARLOS CHAGAS	POLO UAB
	NANUQUE	NANUQUE	POLO UAB
	TEÓFILO OTONI	TEÓFILO OTONI	IFNMG
	TEÓFILO OTONI	TEÓFILO OTONI	POLO UAB
	TEÓFILO OTONI	TEÓFILO OTONI	UFVJM

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

O **Noroeste de Minas** é a mesorregião com maior divisa territorial com o estado de Goiás e possui 19 municípios, divididos em duas microrregiões. É atendido presencialmente por *campus* de instituições públicas, na modalidade presencial, com *campus* em 3 dos 19 municípios.

Já a presença da UAB na mesorregião acontece em 3 municípios, dispostos nas duas microrregiões. Há sobreposição da presença de IPES e de polo UAB no município de Paracatu, o mais populoso da mesorregião. Em comparação a outras regiões, o Noroeste de Minas encontra-se com uma proporção de presença considerável de Instituições de Ensino.

Foi nessa mesorregião, mais especificamente no município de Buritis, que a temática investigada neste trabalho foi primeiro observada. Quando em contato com a coordenação do polo local, foi relatado que, antes do polo UAB, havia uma saída grande de jovens e adultos para fazerem cursos superiores, principalmente nas cidades do estado de Goiás, inclusive com transportes diários (em movimentos pendulares) custeados pelos municípios e que, após a presença da instituição, essa saída diária teve diminuição em relação a períodos anteriores.

Tabela 9 - Disponibilização do ensino superior público**Mesorregião Noroeste de Minas**

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	UNAÍ	ARINOS	IFNMG
	UNAÍ	BURITIS	POLO UAB
	PARACATU	JOÃO PINHEIRO	POLO UAB
NOROESTE DE MINAS	PARACATU	PARACATU	POLO UAB
	PARACATU	PARACATU	IFTM
	PARACATU	PARACATU	UNIMONTES
	UNAÍ	UNAÍ	UFVJM
	UNAÍ	UNAÍ	UNIMONTES

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

O **Norte de Minas** é a maior região em extensão territorial do estado. Abriga 89 municípios, dispostos em 7 microrregiões, das quais, em 6, existe a presença de IPES com *campus* presenciais. A mesorregião conta, assim, com a presença de 4 IPES, dispostas em 11 municípios.

Neste estudo, a região apresenta destaque, pois, no histórico populacional (juntamente com o Vale do Jequitinhonha), possuía os mais altos índices de perda populacional com o fenômeno migratório. Atualmente a região tem conseguido diminuir essas perdas populacionais pelos investimentos infraestruturais que as políticas públicas sociais, educacionais e econômicas vêm promovendo.

O destaque de IPES na mesorregião se dá pela UNIMONTES, que, ao longo dos últimos 30 anos, tem presença na região em um processo gradativo de expansão a partir de Montes Claros para o interior da mesorregião; e o IFNMG, criado em 2008, com uma expansão significativa no Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha, formando profissionais nas mais diversas áreas.

Quanto à presença da UAB, é a mesorregião com o maior número de polos (17), presentes em todas as microrregiões. Como é possível ver no mapa da dispersão dos polos em

MG, a presença da UAB cumpriu o papel de levar o ensino superior principalmente no extremo norte da região, nos municípios próximos à divisa com o estado da Bahia.

A sobreposição de polos e *campus* IPES na mesorregião ocorre em 7 municípios. Mesmo sendo a região em que há maior dispersão da localização das IPES e de polo, esse dado propicia a retomada da questão de que essa sobreposição de duas políticas de mesmo fim (a distribuição geográfica do ensino superior) poderia ser melhor planejada com uma política de EaD diretamente nas instituições de ensino superior, fomentando atividades de EaD nos seus *campi* já existentes.

Tabela 10 - Disponibilização do ensino superior público

Mesorregião Norte de Minas

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	BOCAIÚVA	BOCAIÚVA	UNIMONTES
	BOCAIÚVA	BOCAIÚVA	POLO UAB
	MONTES CLAROS	BRASÍLIA DE MINAS	UNIMONTES
	MONTES CLAROS	BRASÍLIA DE MINAS	POLO UAB
	PIRAPORA	BURITIZEIRO	POLO UAB
	GRÃO-MOGOL	CRISTÁLIA	POLO UAB
	JANAÚBA	ESPINOSA	UNIMONTES
	MONTES CLAROS	FRANCISCO SÁ	POLO UAB
NORTE DE MINAS	JANAÚBA	JAÍBA	POLO UAB
	JANAÚBA	JANAÚBA	IFNMG
	JANAÚBA	JANAÚBA	UFVJM
	JANAÚBA	JANAÚBA	UNIMONTES
	JANAÚBA	JANAÚBA	POLO UAB
	JANUÁRIA	JANUÁRIA	IFNMG
	JANUÁRIA	JANUÁRIA	UNIMONTES
	JANUÁRIA	JANUÁRIA	POLO UAB
	PARACATU	LAGAMAR	POLO UAB
	JANAÚBA	MONTE AZUL	POLO UAB

MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	POLO UAB
MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	IFNMG
MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	UFMG
PIRAPORA	PIRAPORA	IFNMG
PIRAPORA	PIRAPORA	UNIMONTES
JANAÚBA	PORTEIRINHA	IFNMG
SALINAS	RIO PARDO DE MINAS	POLO UAB
SALINAS	SALINAS	POLO UAB
SALINAS	SALINAS	IFNMG
SALINAS	SALINAS	UNIMONTES
JANUÁRIA	SÃO FRANCISCO	UNIMONTES
MONTES CLAROS	SÃO JOÃO DA PONTE	POLO UAB
SALINAS	TAIOBEIRAS	POLO UAB
JANUÁRIA	URUCUIA	POLO UAB
PIRAPORA	VÁRZEA DA PALMA	POLO UAB
PIRAPORA	VÁRZEA DA PALMA	UNIMONTES

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e *sites* institucionais.

A região **Oeste de Minas** possui 44 municípios, distribuídos em 5 microrregiões. A sua proximidade com a região metropolitana de Belo Horizonte e o desenvolvimento de cidades médias a coloca como a região bem desenvolvida do estado. Em termos de presença de instituições de ensino superior de modo presencial, observa-se que em 4 das 5 microrregiões há a presença de IPES, sendo assistida por 5 instituições públicas em 6 municípios.

Em termos da presença de polos UAB, estes estão em 4 das 5 microrregiões, estando presente em 5 municípios. Desses, em 3, percebe-se a sobreposição de IPES e de polo UAB. Destaque assim, na região, o município de Divinópolis, considerado um polo de desenvolvimento regional em que vários investimentos de infraestrutura dos serviços públicos se encontra e se torna um polo de atração populacional, como descrevem os estudos demográficos, como os de Carvalho e Rigotti (2015).

Tabela 11 - Disponibilização do ensino superior público
Mesorregião Oeste de Minas

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	PIUMHI	BAMBUI	IFMG
	PIUMHI	BAMBUI	POLO UAB
	OLIVEIRA	BOM SUCESSO	IFSUDESTE
	CAMPO BELO	CAMPO BELO	POLO UAB
	DIVINÓPOLIS	CLÁUDIO	UEMG
	DIVINÓPOLIS	DIVINÓPOLIS	CEFET-MG
OESTE DE MINAS	DIVINÓPOLIS	DIVINÓPOLIS	UFSJ
	DIVINÓPOLIS	DIVINÓPOLIS	UEMG
	DIVINÓPOLIS	DIVINÓPOLIS	POLO UAB
	FORMIGA	FORMIGA	IFMG
	FORMIGA	FORMIGA	POLO UAB
	DIVINÓPOLIS	NOVA SERRANA	POLO UAB
	PIUMHI	PIUNHI	IFMG

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

A região **Sul-Sudoeste de Minas** possui 146 municípios, distribuídos em 10 microrregiões. Apresenta-se como uma das regiões mais bem assistidas quanto à disposição geográfica das instituições de ensino superior presencial, visto que 8 das suas 10 microrregiões possuem *campus* de IPES, sendo assistida por 5 instituições públicas, presentes em 12 municípios. Das 8 microrregiões com IPES, 4 têm a presença de mais de uma instituição.

Em termos da presença de polos UAB, a disposição geográfica deles ainda é mais equânime em termos de microrregião, visto que 9 entre as 10 microrregiões têm a presença de polos. A mesorregião conta com 14 polos UAB ativos, tendo sobreposição de polo e *campus* apenas em dois municípios. Com um olhar geográfico, pode-se dizer que, nesta região, os polos cumprem um papel de expansão e interiorização do ensino superior, já que possibilitam a presença do ensino superior em um número maior de municípios.

Tabela 12 - Disponibilização do ensino superior público**Mesorregião Sul/Sudoeste de Minas**

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	ALFENAS	ALFENAS	UNIFAL
	ALFENAS	ALTEROSA	POLO UAB
	ANDRELÂNDIA	ANDRELÂNDIA	POLO UAB
	VARGINHA	BOA ESPERANÇA	POLO UAB
	POUSO ALEGRE	CAMBUÍ	POLO UAB
	VARGINHA	CAMPANHA	UEMG
	VARGINHA	CAMPOS GERAIS	POLO UAB
	SÃO LOURENÇO	CARMO DE MINAS	IFSULDEMINAS
	ALFENAS	CARMO DO RIO CLARO	POLO UAB
	VARGINHA	ILICÍNEA	POLO UAB
	POÇOS DE CALDAS	INCONFIDENTES	IFSULDEMINAS
	ITAJUBÁ	ITAJUBÁ	UNIFEI
	SÃO LOURENÇO	ITAMONTE	POLO UAB
SUL/SUDOESTE DE MINAS	ALFENAS	MACHADO	IFSULDEMINAS
	POÇOS DE CALDAS	MONTE SIÃO	POLO UAB
	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	MUZAMBINHO	IFSULDEMINAS
	ITAJUBÁ	PARAISÓPOLIS	POLO UAB
	PASSOS	PASSOS	IFSULDEMINAS
	PASSOS	PASSOS	UEMG
	PASSOS	PASSOS	POLO UAB
	POÇOS DE CALDAS	POÇOS DE CALDAS	IFSULDEMINAS
	POÇOS DE CALDAS	POÇOS DE CALDAS	UNIFAL
	POÇOS DE CALDAS	POÇOS DE CALDAS	UEMG
	POUSO ALEGRE	POUSO ALEGRE	IFSULDEMINAS
	POÇOS DE CALDAS	SANTA RITA DE CALDAS	POLO UAB
	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	POLO UAB

VARGINHA	TRÊS CORAÇÕES	IFSULDEMINAS
VARGINHA	VARGINHA	POLO UAB
VARGINHA	VARGINHA	CEFET-MG
VARGINHA	VARGINHA	UNIFAL

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

A região **Triângulo/Alto Paranaíba** tem 66 municípios dispersos em 7 microrregiões. Caracteriza-se por fazer longa fronteira com os estados de Goiás e de São Paulo em uma área de intensa atividade agrícola e agropecuária que faz com que exista um grande fluxo de pessoas entre esses estados, inclusive para a utilização dos serviços públicos básicos. A mesorregião conta com a presença de *campus* universitário em todas as microrregiões, contando com a presença de 6 IPES. Das 7 microrregiões, em 6 há presença de mais de um *campus* universitário, totalizando a presença de universidades em 10 municípios.

Do mesmo modo, a presença de polos UAB acontece em todas as 7 microrregiões, estando presentes em 10 municípios, com sobreposição com os *campi* universitários em 7 desses municípios, o que faz com que somente em 13 municípios haja presença do ensino superior público, seja na forma presencial seja a distância. Mesmo com essas sobreposições, a mesorregião ainda fica com uma das posições mais bem colocadas quando se analisa o percentual de municípios com presença de ensino superior.

TABELA 13 - Disponibilização do ensino superior público

Mesorregião Triângulo/Alto Paranaíba

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
TRIANGULO/ALTO PARANAIBA	UBERLÂNDIA	ARAGUARI	POLO UAB
	ARAXÁ	ARAXÁ	CEFET-MG
	ARAXÁ	ARAXÁ	POLO UAB
	FRUTAL	CARNEIRINHO	POLO UAB
	PATROCÍNIO	COROMANDEL	POLO UAB
	FRUTAL	FRUTAL	UEMG
	FRUTAL	FRUTAL	POLO UAB
	ITUIUTABA	ITUIUTABA	IFTM

ITUIUTABA	ITUIUTABA	UFU
ITUIUTABA	ITUIUTABA	UEMG
ITUIUTABA	ITUIUTABA	POLO UAB
FRUTAL	ITURANA	UFTM
PATROCÍNIO	MONTE CARMELO	UFU
PATOS DE MINAS	PATOS DE MINAS	UFU
PATOS DE MINAS	PATOS DE MINAS	POLO UAB
PATROCÍNIO	PATROCÍNIO	IFTM
PATOS DE MINAS	RIO PARANAIBA	UFV
PATOS DE MINAS	RIO PARANAIBA	POLO UAB
UBERABA	UBERABA	POLO UAB
UBERABA	UBERABA	IFTM
UBERABA	UBERABA	UFTM
UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	POLO UAB
UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	IFTM
UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	UFU

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e *sites* institucionais.

A região **Vale do Rio Doce** possui 102 municípios, distribuídos em 7 microrregiões, das quais em apenas 3 há a presença de *campus* universitário de instituições públicas. A região tem a presença de 3 instituições públicas de ensino superior e em apenas uma microrregião sobrepõem mais de uma instituição.

Quando se trata da presença de polos UAB, esses estão presentes em 6 das 7 microrregiões, estando presentes em 8 municípios. Não foi detectado, pelos dados, sobreposição de polo ativo e *campus* em um mesmo município.

Comparando às demais mesorregiões do estado, o Vale do Rio Doce apresenta-se como a segunda região menos atendida pelo ensino superior público, pois, somado a presença de *campus* universitário e polos UAB, pouco mais de 10% dos municípios contam com esse aparato educacional.

O parecer do Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais, que autorizou a oferta do curso de graduação em Direito na cidade de Guanhães/MG, em regime de oferta fora de sede, remete à realidade do município e, com ela, também à realidade do Vale do Rio Doce, região cuja presença e distribuição geográfica do ensino superior público é incondizente à demanda populacional.

Assim sendo, o objetivo é analisar a viabilidade da proposta de implantação do Curso de Direito em Guanhães/MG, quando é cabível a observação de aspectos políticos, sociais e financeiros relativos à sua autorização. Guanhães [...] é cidade de médio porte, situada no encontro das Rodovias BR120 e BR-259, tornando-a via de acesso a vários municípios, recebendo aproximadamente 20 mil pessoas por dia. Tendo em vista tais características, apesar de Guanhães oferecer rol diversificado de serviços, abrangendo saúde, educação, alimentação, hotelaria, bancos, entretenimento, atacados e varejos, a cidade não possui Universidade Pública, assim não oferecendo qualquer oportunidade aos seus moradores e de outras localidades de Cursar Ensino Superior Público, Gratuito e de qualidade, como propõe a Universidade do Estado de Minas Gerais por intermédio de suas diversas Unidades Acadêmicas. Esta breve caracterização do município de Guanhães possibilita a percepção de que é um local que tem potencial para receber um Curso de Direito e mantê-lo de acordo com os parâmetros de qualidade da UEMG. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2021, p.3).

Percebe-se que mesmo as cidades consideradas de médio porte desta região ainda se encontram desassistidas do ensino superior público de modo a atender a população local e dos municípios circunvizinhos que têm, nessas cidades médias, a centralidade de seus serviços e atividades econômicas.

Ainda sobre essa realidade, outro parecer técnico de estudo de viabilidade de oferta do curso de Engenharia Civil na cidade de Guanhães afirma que, naquele município,

o acesso direto ao Ensino Superior ocorre por meio de quatro faculdades particulares que ofertam cursos na modalidade a distância. A realidade é que os adolescentes ou jovens que possuem recursos financeiros se deslocam a outras cidades, próximas ou distantes, com o objetivo de ingressarem em uma universidade, pública de preferência. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2021 p.3).

A região **Vale do Rio doce** possui 102 municípios, distribuídos em 7 microrregiões, das quais em apenas 3 há presença de *campus* universitário de instituições públicas. A região tem a presença de três instituições públicas de ensino superior e em apenas uma microrregião sobrepõem mais de uma instituição.

Quando se trata da presença de polos UAB, esses estão presentes em 6 das 7 microrregiões estando presentes em 8 municípios. Não foi detectada, pelos dados, sobreposição de polo ativo e *campus* em um mesmo município.

Comparando às demais mesorregiões do estado, o Vale do Rio Doce apresenta-se como a segunda região menos atendida pelo ensino superior público, pois somado à presença de *campus* universitário e polos UAB, pouco mais de 10% dos municípios contam com esse aparato educacional.

Tabela 14 - Disponibilização do ensino superior público

Mesorregião Vale do Rio Doce

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
	CARATINGA	CARATINGA	POLO UAB
	GUANHÃES	DIVINOLÂNDIA DE MINAS	POLO UAB
	GOVERNADOR VALADARES	GOVERNADOR VALADARES	IFMG
	GOVERNADOR VALADARES	GOVERNADOR VALADARES	UFJF
	GOVERNADOR VALADARES	GOVERNADOR VALADARES	POLO UAB
VALE DO RIO DOCE	AIMORÉS	IPANEMA	POLO UAB
	IPATINGA	IPATINGA	POLO UAB
	MANTENA	MANTENA	POLO UAB
	GOVERNADOR VALADARES	PESCADOR	POLO UAB
	GUANHÃES	SÃO JOÃO EVANGELISTA	IFMG
	IPATINGA	TIMÓTEO	CEFET-MG
	IPATINGA	TIMÓTEO	POLO UAB

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

A região **Zona da Mata Mineira** possui 142 municípios, distribuídos em 7 microrregiões, das quais em 6 há a presença de *campus* universitário de instituições públicas. No total, a região é atendida de modo presencial por 5 instituições públicas de ensino superior

e em 4 microrregiões há incidência da presença de mais de uma dessas instituições, perfazendo a presença delas em 10 municípios da mesorregião, dos quais em 3 existe a presença de mais de uma instituição.

Exista a presença dos polos ativos da UAB em 5 municípios, abrangendo 4 entre as 7 microrregiões. Em 3 municípios da mesorregião há sobreposição dos polos UAB e de *campus* universitário presencial.

TABELA 15 Disponibilização do ensino superior público

Mesorregião Zona da Mata

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
ZONA DA MATA	JUIZ DE FORA	BICAS	POLO UAB
	MURIAÉ	CARANGOLA	UEMG
	CATAGUASES	CATAGUASES	IFSUDESTE
	CATAGUASES	CATAGUASES	POLO UAB
	MANHUAÇU	DURANDÉ	POLO UAB
	JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	IFSUDESTE
	JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	UFJF
	JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	POLO UAB
	CATAGUASES	LEOPOLDINA	CEFET-MG
	CATAGUASES	LEOPOLDINA	UEMG
	MANHUAÇU	MANHUAÇU	IFSUDESTE
	MURIAÉ	MURIAÉ	IFSUDESTE
	UBÁ	RIO POMBA	IFSUDESTE
	JUIZ DE FORA	SANTOS DUMONT	IFSUDESTE
	UBÁ	UBÁ	IFSUDESTE
	UBÁ	UBÁ	UEMG
	UBÁ	UBÁ	POLO UAB
	VIÇOSA	VIÇOSA	UFV

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SisUAB (2019) e sites institucionais.

Comparando às demais mesorregiões do estado, a Zona da Mata apresenta-se como a região geograficamente menos atendida pelo ensino superior público (se olhada somente a

dispersão e disponibilidade dessa modalidade de ensino). Entretanto, destaca-se na região a presença de grandes instituições com histórica atuação que conseguem reunir em si polos de atratividade acadêmica, como Viçosa e Juiz de Fora. Essa realidade histórica, somada às políticas institucionais, permite afirmar que, embora as IPES estejam presentes em menos municípios, há, na região, um conceito de integração regional bem consolidado em torno da educação superior pela criação de polos regionais de oferta desses serviços.

5.3 Panorama da migração nos municípios investigados nos censos dos anos 2000 e 2010

O salto migratório é resultado da subtração do número de emigrados (os indivíduos que saíram do município) ao número de imigrados (os indivíduos que passaram a residir no município). Quando o número de imigrados é maior que o número de emigrados, o município tem um saldo migratório positivo. Quando o número de imigrados é menor que o número de emigrados, o município tem um saldo migratório negativo.

Dos 95 municípios-sede de polo de apoio presencial que compõem esta pesquisa extraíram-se os dados migratórios dos censos demográficos dos anos de 2000 e 2010 (Apêndice 3). Referente aos dados de 2000, foi possível observar que em 44,2% (42 municípios) houve saldo migratório positivo, ao passo que 55,8% (53 municípios) tiveram saldo migratório negativo. Já no censo de 2010, observa-se que 42,1% (40 municípios) tiveram saldo migratório positivo e que 57,9% (55 municípios) tiveram saldo migratório negativo.

Quando se compara os dois censos (2000-2010), 31 dos 42 municípios que apresentaram saldos migratórios positivos em 2000 mantiveram esse *status* em 2010 (Tabela 16).

Tabela 16 - Municípios que mantiveram saldos migratórios positivos em 2000 e 2010

	ENTRAD A 2010	SAIDA 2010	ENTRAD A 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRAT ÓRIO 2010	SALDO MIGRAT ÓRIO 2000
Alterosa	902	650	1219	782	252	437
Bom Despacho	3.061	2.634	2.852	2.646	427	206
Cambuí	2.284	1.273	3.199	1.118	1.011	2.081
Confins	726	154	488	202	572	286
Conselheiro Lafaiete	6.819	4.115	6.177	5.149	2.704	1.028
Contagem	51.144	33.126	70.330	43.629	18.018	26.701
Divinópolis	11.136	8.805	13.936	9.224	2.331	4.712

Formiga	2.605	2.304	3.092	2.854	301	238
Frutal	4.062	2.889	4.458	3.809	1.173	649
Ilicínea	671	271	833	461	400	372
Itamonte	1.285	742	1.111	704	543	407
Jaboticatubas	1.841	918	1.310	879	923	431
Jaíba	3.002	2.350	3.653	2.467	652	1.186
Juiz de Fora	28.178	22.956	35.185	20.750	5.222	14.435
Lagoa Santa	8.023	1.896	6.811	2.219	6.127	4.592
Lavras	7.351	5.464	7.621	4.584	1.887	3.037
Mariana	3.880	3.322	3.290	3.075	558	215
Monte Sião	1.720	1.336	2.648	836	384	1.812
Montes Claros	22.150	20.687	24.888	19.664	1.463	5.224
Nova Serrana	14.824	3.969	8.415	1.198	10.855	7.217
Rio Paranaíba	1.600	738	1.906	868	862	1.038
Sabará	10.194	4.252	13.450	4.862	5.942	8.588
São Sebastião do Paraíso	4.900	3.261	5.733	3.171	1.639	2.562
Sete Lagoas	13.336	8.786	17.254	8.427	4.550	8.827
Timóteo	4.766	4.475	7.843	4.522	291	3.321
Tiradentes	650	509	689	596	141	93
Ubá	5.790	3.962	7.894	2.981	1.828	4.913
Uberaba	22.448	14.637	21.514	14.609	7.811	6.905
Uberlândia	53.171	32.831	61.109	29.604	20.340	31.505
Urucuia	925	916	916	596	9	320
Varginha	7.582	6.837	9.567	6.744	745	2.823

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE, 2020.

Já 11 desses 42 municípios, que em 2000 estavam com saldos migratórios positivos, passaram a ter saldos migratórios negativos em 2010. Chama a atenção, entre eles, os municípios de Boa Esperança e Ipatinga. Este pela sua representatividade regional no Vale do Aço que, por muito tempo, foi um polo atrativo à migração e, no decênio em análise, aponta uma perda populacional.

Tabela 17 - Municípios que passaram a ter saldos migratórios negativos em 2010

MUNICÍPIO/POLO	ENTRADA 2010	SAIDA 2010	ENTRADA 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRATÓ RIO 2010	SALDO MIGRATÓ RIO 2000
Araguari	6.231	7.203	7.770	7.052	-972	718
Boa Esperança	1.500	3.499	2.947	2.190	-1.999	757
Campo Belo	2.031	2.675	3.336	2.732	-644	604
Campos Gerais	1.379	1.789	1.688	1.407	-410	281

Carandaí	1.016	1.044	1.032	936	-28	96
Carmo do Rio Claro	949	1.531	1.589	1.044	-582	545
Coromandel	1.580	2.177	2.779	2.241	-597	538
Ipatinga	17.607	20.714	19.872	19.203	-3.107	669
Paraisópolis	1.403	1.557	1.528	1.119	-154	409
Passos	4.960	5.920	6.510	5.562	-960	948
Patos de Minas	8.869	9.700	11.733	9.115	-831	2.618

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE, 2020.

Do total de 53 municípios que tiveram saldo migratório negativo em 2010, 9 apresentaram melhoria significativa na migração de 2000 para 2010, pois mudaram os padrões de perda para ganho populacional. Em 2000, esses municípios apresentavam saldos migratórios negativos, isto é, o número de emigrantes superava o de imigrantes e, em 2010, essa relação se inverte.

Tabela 18 - Municípios que passaram a ter saldos migratórios positivos em 2010

MUNICÍPIO/POLO	ENTRADA 2010	SAIDA 2010	ENTRADA 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRATÓ RIO 2010	SALDO MIGRATÓ RIO 2000
BambuÍ	1938	1191	1343	1716	747	-373
Barão de Cocais	2441	1428	1731	1884	1.013	-153
Bicas	1.055	1.000	1.655	1.724	55	-69
Buritis	1.933	1.857	2.462	3.207	76	-745
Divinolândia de Minas	658	474	394	431	184	-37
Durandé	583	470	482	735	113	-253
Ituiutaba	10.161	7.970	7.015	10.009	2.191	-2.994
João Monlevade	4.474	4.349	4.932	5.383	125	-451
Três Marias	2.384	2.056	2.568	2.840	328	-272

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do IBGE, 2020.

Observa-se, em alguns municípios, a exemplo Barão de Cocais, como os números entre os dois censos de comportam. Não é apenas a relação entrada e saída no mesmo censo, mas, em números absolutos, a entrada apresenta números mais altos e a saída números mais baixos, mostrando um processo de atratividade do município para entrada de pessoas.

Dos 53 municípios que tiveram saldo migratório negativo em 2000, 44 mantiveram saldos negativos em 2010, como se observa na tabela. Desses 44 municípios, 34 apresentaram

melhora. Observa-se que a perda populacional teve diminuição, ainda que não tenha rompido a perda populacional.

Tabela 19 – Municípios que mantiveram saldos negativos (2000 e 2010) e apresentaram melhora

MUNICÍPIO/POLO	ENTRADA 2010	SAIDA 2010	ENTRADA 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRATÓ RIO 2010	SALDO MIGRATÓ RIO 2000
Águas Formosas	1375	2191	863	3015	-816	-2.152
Almenara	2.745	3.884	2.424	4.310	-1.139	-1.886
Andrelândia	868	937	566	1.431	-69	-865
Araçuaí	1304	2806	1547	3425	-1.502	-1.878
Araxá	4.918	5.664	4.173	5.493	-746	-1.320
Brasília de Minas	1.090	2.873	1.533	3.412	-1.783	-1.879
Carlos Chagas	759	2.403	1.419	3.265	-1.644	-1.846
Carneirinho	722	946	746	1.247	-224	-501
Cataguases	3.177	3.308	3.069	3.351	-131	-282
Corinto	1.277	2.660	1.213	2.679	-1.383	-1.466
Cristália	210	370	172	469	-160	-297
Francisco Sá	1.573	1.972	1.181	2.607	-399	-1.426
Governador Valadares	12.167	19.899	17.367	25.143	-7.732	-7.776
Ipanema	1.784	1.901	1.616	2.493	-117	-877
Itabira	3.823	5.334	3.833	6.277	-1.511	-2.444
Itamarandiba	1.565	1.784	1.079	3.686	-219	-2.607
Jequitinhonha	1.222	2.378	915	3.101	-1.156	-2.186
Joáima	839	1.521	433	1.682	-682	-1.249
João Pinheiro	2.272	3.310	2.552	6.134	-1.038	-3.582
Lagamar	626	921	463	873	-295	-410
Mantena	1.506	2.680	2.051	4.911	-1.174	-2.860
Minas Novas	759	4.049	562	3.859	-3.290	-3.297
Monte Azul	898	2.869	729	3.043	-1.971	-2.314
Nanuque	2.924	4.926	4.075	7.220	-2.002	-3.145
Pedra Azul	530	2.752	916	3.293	-2.222	-2.377
Pescador	276	501	206	739	-225	-533
Rio Pardo de Minas	668	1.609	588	2.024	-941	-1.436
Santa Rita de Caldas	477	743	408	1.090	-266	-682
Taiobeiras	1.657	1.973	2.805	3.296	-316	-491
Teófilo Otoni	7.055	10.686	6.985	17.025	-3.631	-10.040
Turmalina	1.076	1.168	712	1.456	-92	-744
Várzea da Palma	1.836	2.509	2.180	3.419	-673	-1.239

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE, 2020.

Já, 12 desses 44 municípios, além de se manterem com saldos migratórios negativos, apresentam uma piora nesse saldo, aumentando numericamente o déficit populacional na relação imigração versus emigração no território circunscrito no município.

Tabela 20 – Municípios que mantiveram saldos negativos (2000 e 2010) e apresentaram piora

MUNICÍPIO/ POLO	ENTRADA 2010	SAIDA 2010	ENTRADA 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRATÓ RIO 2010	SALDO MIGRATÓ RIO 2000
Barroso	623	1189	683	1074	-566	-391
Bocaiúva	1.559	3.022	3.250	4.261	-1.463	-1.011
Buritizinho	1.157	1.895	1.466	2.008	-738	-542
Caratinga	5.443	8.137	6.635	8.832	-2.694	-2.197
Janaúba	3.202	6.169	3.997	6.915	-2.967	-2.918
Januária	2.080	6.989	2.742	6.511	-4.909	-3.769
Padre Paraíso	876	2.117	1.657	2.440	-1.241	-783
Paracatu	4.278	5.544	5.163	6.220	-1.266	-1.057
Pompéu	1.004	1.265	1.481	1.500	-261	-19
Salinas	2.246	4.321	3.068	4.998	-2.075	-1.930
São João da Ponte	569	1.812	767	2.578	-1.243	-1.811
São João Del Rei	4.065	4.829	5.033	5.104	-764	-71

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE, 2020.

Em síntese, pode-se afirmar que, dos 95 municípios em análise, considerando os números absolutos, 53,7%, isto é, 51 municípios apresentaram melhora no saldo migratório no censo 2010, comparado ao Censo de 2000.

Desses, 51 municípios apresentaram melhora no saldo migratório, 74, 5%, ou seja, 38 municípios não têm estrutura de IPES presencial, possuindo como acesso ao ensino superior público apenas o polo de apoio presencial.

5.4 Comparativo migratório amostral entre cidades com presença de polo UAB com início de atividades antes de 2010

A diminuição das taxas migratórias dos municípios tem sido uma das características mais apontadas nas migrações internas. As análises dos saldos migratórios feitas nos estudos utilizados nesta pesquisa, sobretudo Carvalho e Rigotti (2015), que analisam especificamente Minas Gerais, apontam que, nos municípios que tiveram investimentos na infraestrutura de

oferta acesso e melhoria dos serviços públicos, a saída da população para outras localidades tem sido um processo decrescente.

Diante da dificuldade de mensurar o volume e as mudanças de índice migratório que têm como fator motivador a busca por estudos de nível superior, para entender se a instalação e atividade dos polos UAB agem diretamente sobre os dados migratórios dos municípios, realizamos o filtro nos dados dos respondentes de modo a possibilitar inferências nesse sentido.

Dos 95 polos UAB, objetos desta pesquisa em Minas Gerais, 49 polos responderam ao Formulário (Apêndice 2). Para análise neste tópico, o quantitativo respondente na pesquisa, que será considerado, tem em vista a necessidade de trazer dados reais que possibilite reflexões.

Considerando que os dados recentes da migração interna são os censos de 2000 e 2010 e, diante do atraso no censo de 2020, cujos dados poderiam ser subsidiadores desta análise, selecionaram-se os polos que, conforme respostas dos coordenadores, tiveram data de instalação e início real das atividades antes da coleta do censo de 2010. Desse modo, dos 49 polos respondentes, 29 se enquadraram nessa categoria.

Gráfico 1 – Polos respondentes, por ano, de início das atividades de graduação



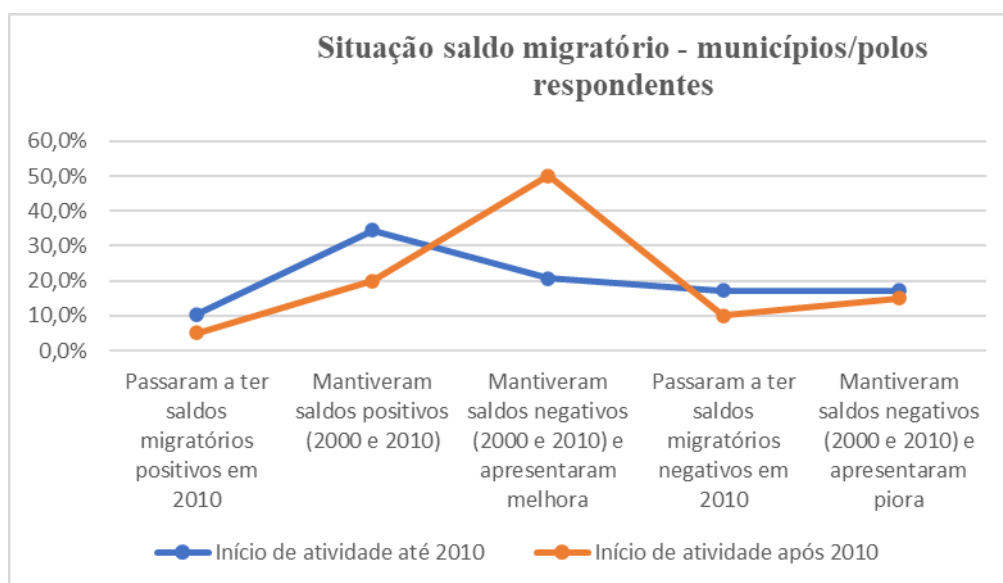
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nesse critério, é possível afirmar que, nesses 29 municípios, os polos UAB são variáveis inexistentes ao censo de 2000 e existentes ao censo de 2010, logo um possível fator para indicar ou influenciar uma alteração nos dados no segundo período.

Utilizaram-se, nesta análise, as mesmas categorias do tópico anterior, a saber: 1) municípios-polos que em 2000 tinham saldo migratório positivo e se mantiveram em 2010; 2) municípios-polos que em 2000 tinham saldo migratório negativo e em 2010 passaram para positivo; 3) municípios-polos que em 2000 tinham saldo positivo e em 2010 passaram para negativo, 4) municípios-polos que em 2000 tinham saldo migratório negativo e em 2010 mantiveram negativos (com melhora); 5) municípios-polos que em 2000 tinham saldo migratório negativo e em 2010 mantiveram negativos (com piora);

Como contraponto, observam-se também na mesma categorização os municípios-polos respondentes cuja estrutura UAB não poderia ser considerada uma variável de influência, visto que suas atividades foram posteriores ao momento de coleta para o censo 2010.

Gráfico 2 – Polos respondentes por ano de início das atividades de graduação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com observação apenas pelos saldos migratórios, as comparações entre esses dois blocos tomados na análise apresentam dificuldades para uma inferência muito assertiva. Percebe-se que, na mudança de saldos de negativos para positivos e na manutenção dos saldos

positivos do censo 2000 para 2010, o percentual de municípios em que a UAB é variável de possível interferência é maior. No entanto, na manutenção de saldos negativos, mas com melhora, percebe-se que a UAB não se apresentou como uma variável de muita influência, já que os municípios com início de atividades após o censo mostraram-se bem melhores nessa categoria.

Essa leitura permite afirmar que o saldo migratório por si só não se presta a explicar os movimentos migratórios decorrentes de um município, embora sejam os elementos concretos que desencadeiam as imersões para entender os movimentos migratórios de um município ou região.

Benninger (2011) indica que as mudanças no cenário migratório que desencadeia esses novos números nos saldos migratórios vem de dois grandes vetores redistributivos nacionais que são: a “dispersão migratória metropolitana” e a “interiorização migratória”. Segundo a autora, quando se trata de análises interestaduais, a dispersão migratória metropolitana evidencia um retorno das populações dos grandes centros urbanos da região federativa para cidades mais interiorizadas. Já a interiorização migratória são as migrações de curta distância envolvendo espaços não metropolitanos.

Em ambos os casos, quando se analisa o aparato educacional instalado em pequenos municípios e a busca cada vez mais por formação de nível superior em atendimento as expectativas mercadológicas pessoais e socioeconômicas, estrutura educacional se torna uma variável da atratividade migratória ou pelo menos responsáveis por dinâmicas de movimentos populacionais.

Os elementos observados nos saldos migratórios apresentados trazem o indicativo desses movimentos acontecendo, que serão verificados no capítulo seguinte com a observação da ocupação das vagas dos cursos UAB nos polos em que se obteve retorno dos alunos e egressos.

6 A IMPLEMENTAÇÃO DA UAB EM MINAS GERAIS: cenário, possibilidades fixativas, migratória e de integração regional

Este capítulo destina-se à análise dos dados empíricos coletados por meio dos formulários aplicados aos coordenadores de polos de apoio presencial do sistema UAB em Minas Gerais (denominado “formulário 1”) e aos alunos e egressos de cursos de graduação do referido sistema (denominado “formulário 2”).

Os estudos sobre migrações internas no Brasil, no século 21, apresentados nos capítulos anteriores – Baening (2011), Brito (2010) Carvalho e Rigotti (2015) dentre outros - apontam novas dinâmicas em padrões da migração interna. Nessas novas dinâmicas, três características específicas são percebidas: a incidência de migração de curta distância, a diminuição das taxas migratórias nos municípios e a representatividade dos movimentos pendulares ou migrações de curto período.

Como fator influenciador em processos migratórios, a educação, de modo geral, representa um elemento interveniente quando entendido: a) como elemento infraestrutural local ou regional; b) como possibilidade de formação profissional que promova a inserção, a recolocação, a ampliação, a consolidação ou mudança de área de atuação no mercado de trabalho; e, c) como processo vinculados as trajetórias de satisfação pessoal, individual e sociofamiliar dos indivíduos.

Assim, as análises apresentadas nos tópicos que se seguem buscam interpretar a UAB nessas perspectivas, tendo como base os elementos empíricos que permitam avançar no aprofundamento ou refutações de entendimentos sobre a sua influência dessa política pública sobre os movimentos e fluxos migratórios em Minas Gerais.

Em síntese, o capítulo apresenta uma leitura das ofertas de cursos de graduação, o Programa UAB em Minas Gerais com foco regionalizado à distribuição de vagas e rol de cursos. Com base nos dados empíricos, apresenta o perfil dos alunos e egressos, a taxa de ocupação dos cursos por alunos conforme município residencial. Ainda traz uma análise da representação social do ensino superior para alunos e egressos do Programa.

Ainda, analisa as inserções dos alunos e egressos no mercado de trabalho e os movimentos migratórios empregados em função dos estudos na UAB ou em decorrência deles, findado o nível de graduação.

6.1 Cenário das ofertas de curso de graduação EaD pela UAB em Minas Gerais

O investimento nas estruturas educacionais de determinada localidade/região é apontado nas teorias migratórias como um fator determinante para a retenção populacional ou atrair um fluxo migratório. Entender o investimento em educação como elemento estrutural das regiões de Minas Gerais é um ponto-chave para compreensão dos deslocamentos/migração por buscas de estudos.

O investimento feito na UAB ao longo dos seus anos de existência é reflexo dessa estruturação regional tendo como foco as políticas públicas de acesso à educação, com a interiorização e expansão do ensino superior, que trazem, conjuntamente, possibilidades de melhoria de oferta dos serviços públicos básicos, oportunizados por estruturas complementares necessárias. Juntamente com o investimento feito pelo governo federal no programa para abertura de vagas, esses investimentos estruturais têm sido feitos por parte dos municípios-sede de polos de apoio presencial na infraestrutura e manutenção para que o ensino superior público, na modalidade a distância, esteja presente nos municípios, em um processo de colaboração com o sistema UAB.

Dos 49 coordenadores de polos respondentes ao questionário, 32 apontaram não terem condições de informar o investimento em infraestrutura e manutenção dos polos UAB. Já 17 coordenadores indicaram a possibilidade de informar esse investimento. Em todos os polos em que havia informação do valor aproximado de investimento, foram os coordenadores de polos mantidos pelos municípios que a deram.

Os números informados pelos coordenadores têm variações abruptas, entretanto os menores gastos são na casa de 60 mil reais anuais. Agrupados conforme os dados do investimento na infraestrutura e manutenção, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 5 - Investimentos dos municípios na manutenção dos polos nos municípios	
Faixa	Percentual de polos
R\$5.000,00-R\$10.000,00/mês	30%
R\$10.000,00 - R\$15.000,00/mês	35%
R\$20.000,00 + /mês	35%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sabe-se que nem todos os coordenadores possuem informações suficientes para a exatidão desses dados, entretanto 2 desses coordenadores indicaram que os valores a serem investidos nos polos encontravam-se descritos nas dotações orçamentárias dos municípios do ano de 2021, a saber Ipatinga (previsão orçamentária de 235mil) e Paraisópolis/MG (previsão entre 70 e 100 mil reais).

Nas buscas realizadas nos documentos oficiais divulgados por meio eletrônico pelos municípios em seus *sites* institucionais, somente no município de Ipatinga encontraram-se dados dos investimentos realizados na UAB devidamente registrados no Portal da Transparência que, entre os anos de 2010 e 2021, somam um valor R\$ 2.207.889,98. Nesse município, o investimento inicia-se na casa dos 36 mil anuais e chega, no ano de 2014, a ultrapassar os 316 mil anuais. Nos anos de 2020 e 2021, apresenta-se um decréscimo no investimento. Por serem anos atípicos por conta da pandemia da COVID-19, não se pode afirmar se essa diminuição se deu pela paralisação das atividades presenciais dos cursos EaD ou pela descontinuidade das ofertas de novas vagas na UAB ou se pelo somatório dessas duas variáveis.

Quadro 6 - Investimento direto do Município de Ipatinga/MG no Programa Universidade Aberta declarados no portal de Transparência (2010-2021)

Município de Ipatinga/MG - Programa Universidade Aberta				
Ação	Valor Empenhado	Valor Liquidado	Valor Pago	Ano
Programa Universidade Aberta	R\$ 36.057,96	R\$ 18.447,01	R\$ 18.447,01	2010
Programa Universidade Aberta	R\$ 113.812,88	R\$ 98.684,33	R\$ 98.684,33	2011
Programa Universidade Aberta	R\$ 257.730,00	R\$ 235.090,78	R\$ 233.005,78	2012
Programa Universidade Aberta	R\$ 242.098,00	R\$ 237.724,71	R\$ 237.724,71	2013
Programa Universidade Aberta	R\$ 316.006,12	R\$ 302.188,81	R\$ 302.188,81	2014

Programa Universidade Aberta	R\$ 216.133,01	R\$ 216.133,01	R\$ 216.133,01	2015
Programa Universidade Aberta	R\$ 226.831,15	R\$ 226.831,15	R\$ 222.955,75	2016
Programa Universidade Aberta	R\$ 284.733,56	R\$ 284.733,56	R\$ 284.733,56	2017
Programa Universidade Aberta	R\$ 194.990,44	R\$ 194.990,44	R\$ 194.990,44	2018
Programa Universidade Aberta	R\$ 146.346,99	R\$ 146.346,99	R\$ 146.325,78	2019
Programa Universidade Aberta	R\$ 72.096,96	R\$ 72.096,96	R\$ 72.096,96	2020
Programa Universidade Aberta	R\$ 101.052,91	R\$ 93.425,20	R\$ 93.079,95	2021
Total do período	R\$ 2.207.889,98	R\$ 2.126.692,95	R\$ 2.120.366,09	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados no município de Ipatinga/MG disponíveis no *site*.

No município de Paraisópolis/MG, cuja coordenação de polo indicou que a Lei Orçamentária Anual aparece nas leis Ordinária Nº 2638, de 3 de dezembro de 2019, e na Ordinária nº 2668, de 10 de novembro de 2020, que estimam as receitas e fixam as despesas do município para os exercícios de 2020 e 2021, respectivamente, os valores de pouco mais de 68 mil e 63 mil reais para manutenção dos Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil para o exercício de 2021 (Imagens 9 e 10).

Chama a atenção na LOA do Município de Paraisópolis (MG) outro dado orçamentário: a previsão de mais de um milhão de reais anuais para manutenção do transporte escolar - ensino superior. Esse dado reforça a afirmativa empírica repassada por alguns coordenadores de polo de que o município subsidia o transporte escolar para que seus munícipes frequentem o ensino superior em outros municípios que possuem instituições de ensino superior.

Imagem 9 – Previsão orçamentária do município de Paraisópolis para o ensino superior no ano de 2020 (Ordinária N° 2638, de 3 de dezembro de 2019)

12.363.0000.0.014	SUBVENCAO ENTIDADE EDUCACIONAL APOIO MUNICIPIO			100.000,00
12.364	ENSINO SUPERIOR			
12.364.0004	REVITALIZACAO DO ENSINO MEDIO E UNIVERSITARIO			
12.364.0004.2.030	MANUTENCAO DO TRANSPORTE ESCOLAR - ENSINO SUPERIOR		1.001.000,00	

© UNIAO - ASSESSORIA, CONSULTORIA, TREINAMENTO E INFORMÁTICA LTDA

emitido por VILMA PALMA SILVEIRA

versão 1.154



MUNICÍPIO DE PARAISSOPOLIS

ORÇAMENTO FISCAL - 2020

PROGRAMA DE TRABALHO DO GOVERNO DISCRIMINADO POR UNIDADES ORÇAMENTÁRIAS
CONSOLIDADO

12.364.0004.2.394	MAN. CONV. POLOS SIST. UNIV. ABERTA DO BRASIL- UAB		68.750,00	
12.365	EDUCACAO INFANTIL			
12.365.0002	REVITALIZACAO DA EDUCACAO INFANTIL			
12.365.0002.1.071	CONSTRUCAO/AMPLIACAO/REFORMA DE CRECHE	500,00		
12.365.0002.2.028	MANUTENCAO DO ENSINO INFANTIL		245.500,00	
12.365.0002.2.852	MANUTENCAO DA CRECHE MUNICIPAL		411.300,00	
12.365.0002.2.857	MANUT MERENDA ESCOLAR-CRECHE MUNICIPAL-REC PROPRIO		30.000,00	
12.365.0002.2.858	MANUT MERENDA ESCOLAR - CRECHE MUNICIPAL QESE		60.000,00	
12.365.0002.2.859	MANUT MERENDA ESCOLAR - CRECHE MUNICIPAL PNAE		40.230,00	
12.366	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS			
12.366.0003	REVITALIZACAO DA EDUCACAO FUNDAMENTAL			
12.366.0003.0.042	MANUTENCAO ENSINO JOVENS E ADULTOS - EJA			2.500,00
12.367	EDUCACAO ESPECIAL			
12.367.0003	REVITALIZACAO DA EDUCACAO FUNDAMENTAL			
12.367.0003.0.043	MANUTENCAO EDUCACAO ESPECIAL			31.500,00
	TOTAL: DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCACAO	29.490,00	4.132.230,00	769.090,00

Fonte: Câmara Municipal de Paraisópolis, MG, 2019.

Imagem 10– Previsão orçamentária do município de Paraisópolis para o ensino superior no ano de 2021 (Lei Ordinária 2668, de 10 de novembro de 2020)

MUNICÍPIO DE PARAISSOPOLIS				
ORÇAMENTO FISCAL - 2021				
PROGRAMA DE TRABALHO DO GOVERNO DISCRIMINADO POR UNIDADES ORÇAMENTÁRIAS				
CONSOLIDADO				
12.364	ENSINO SUPERIOR			
12.364.0004	REVITALIZACAO DO ENSINO MEDIO E UNIVERSITARIO			
12.364.0004.2.030	MANUTENCAO DO TRANSPORTE ESCOLAR - ENSINO SUPERIOR		1.003.500,00	
12.364.0004.2.394	MAN. CONV. POLOS SIST. UNIV. ABERTA DO BRASIL- UAB		63.750,00	
12.365	EDUCACAO INFANTIL			
12.365.0002	REVITALIZACAO DA EDUCACAO INFANTIL			
12.365.0002.1.071	CONSTRUCAO/AMPLIACAO/REFORMA DE CRECHE	500,00		
12.365.0002.2.028	MANUTENCAO DO ENSINO INFANTIL - PRÉ-ESCOLA		382.420,00	
12.365.0002.2.852	MANUTENCAO DA CRECHE MUNICIPAL		282.000,00	
12.365.0002.2.857	MANUT MERENDA ESCOLAR-CRECHE MUNICIPAL-REC PROPRIO		36.000,00	
12.365.0002.2.858	MANUT MERENDA ESCOLAR - CRECHE MUNICIPAL QESE		57.710,00	
12.365.0002.2.859	MANUT MERENDA ESCOLAR - CRECHE MUNICIPAL PNAE		46.020,00	
12.366	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS			
12.366.0003	REVITALIZACAO DA EDUCACAO FUNDAMENTAL			
12.366.0003.0.042	MANUTENCAO ENSINO JOVENS E ADULTOS - EJA			31.200,00
12.367	EDUCACAO ESPECIAL			
12.367.0003	REVITALIZACAO DA EDUCACAO FUNDAMENTAL			
12.367.0003.0.043	MANUTENCAO EDUCACAO ESPECIAL			36.400,00
	TOTAL: DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCACAO	450.500,00	5.438.190,00	858.600,00

ORGÃO: 02 PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAISSOPOLIS
UNIDADE: 0209 DEPART. MUN. EDUCACAO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
UNIDADE ORÇAMENTÁRIA: 020904 DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE CULTURA

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO	PROJETOS	ATIVIDADES	OPERAÇÕES ESPECIAIS
13	CULTURA			
13.391	PATRIMONIO HISTORICO, ARTISTICO E ARQUEOLOGICO			
13.391.0015	CULTURA			
13.391.0015.1.102	AQUIS. DE MOVEIS E EQUIPAMENTOS P/ DPTO DE CULTURA	1.000,00		
13.391.0015.2.032	MANUT. ATIV. PATRIMONIO HISTORICO E ARQUEOLOGICO		117.750,00	
13.392	DIFUSAO CULTURAL			

© UNIAO - ASSESSORIA, CONSULTORIA, TREINAMENTO E INFORMÁTICA LTDA

emitido por VILMA PALMA SILVEIRA

versão 1.154

Fonte: Câmara Municipal de Paraisópolis, MG, 2020.

Ainda sobre o investimento dos municípios, sabe-se que os números apresentados pelos coordenadores são subestimados, visto que descrevem apenas a manutenção. Entanto há conhecimento de que, pelo modelo operacional da UAB, se agregam gastos com pessoal e com adequação inicial da infraestrutura para acolhimento do polo, como empiricamente observam os coordenadores UAB das instituições em suas reuniões periódicas.

Cabe destacar que o investimento dos municípios mineiros na educação superior ultrapassa esses exemplos trazidos. Quando se observa a realidade das duas universidades estaduais em Minas Gerais, com frequência, percebe-se que alguns *campi*, hoje consolidados, são frutos de parcerias entre o município e as instituições que iniciaram ofertas de curso fora de sede, em que as prefeituras assumiam os custos infraestruturais e de manutenção e as IES assumiam as questões pedagógicas. Exemplo disso, pode-se citar os *campus* da Unimontes, dos municípios de Joáma e Almenara (Vale do Jequitinhonha), Salinas, Januária e outros (Norte de Minas) e Unaí (Noroeste de Minas); e, o campus da UEMG de Poços de Caldas (Sul e Sudoeste de Minas) bem como os cursos que estão para ser iniciados no município de Guanhães (Vale do Rio Doce), cujo parecer técnico para estudo de viabilidade deixa claro o investimento dos municípios neste nível de ensino.

será um Curso pontual e fora de sede, sem criação de Unidade nova, ficando a UEMG responsável somente pela contratação dos docentes, pois em contrapartida a Prefeitura de Guanhães oferecerá toda a estrutura necessária ao bom funcionamento do Curso, como espaço físico, pessoal administrativo, vigias, porteiros, recepcionistas e demais servidores, reduzindo consideravelmente o impacto financeiro inerente à criação e manutenção de novas Unidades Acadêmicas da UEMG, se fosse o caso. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2021, p.3-4).

Ao analisar os dados da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) é possível verificar, regionalmente, como se deu o investimento nos cursos UAB ao longo dos anos de 2007 a 2021 no que tange à abertura de vagas. O estado de Minas Gerais se caracteriza por receber um dos maiores números de vagas da UAB neste período. Constatam 109.954 alunos cadastrados no período em cursos do Programa, sendo 47.233 alunos somente em cursos de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo).

Sabe-se que esses números sofrem alterações e podem apresentar duplicidades cadastrais, falhas na alimentação do sistema, entretanto, para um único programa que ainda

apresenta descontinuidades de oferta, esse número é significativo quando se observa apenas um estado da federação, representando o aumento médio de 3.373 vagas/ano em graduações em instituições públicas do estado.

Considerando os possíveis erros de cadastro, duplicidades, desistências, trancamentos de matrícula e outras adversidades que comprometam esses dados e, tendo em vista que os dados empíricos desta pesquisa se dedicam aos egressos/formados e alunos com *status* cursando, será considerado para as análises seguintes o número de 21.680 alunos, sendo 11.273 que se encontram em curso e 10.407 egressos/formados pelo sistema UAB em Minas Gerais.

Pormenorizando os dados, de acordo com a localização dos polos de apoio presencial que receberam as respectivas vagas, observa-se que 6 mesorregiões se destacam na representatividade do número de vagas. O destaque maior é a mesorregião Norte de Minas que concentra o maior número alunos, 16,9% do total de alunos do sistema UAB, mesmo ocupando a sexta posição no *ranking* do número de habitantes/região no estado. Outro destaque é a região de Jequitinhonha, ocupante da oitava posição no *ranking* de habitantes/região, que está na quarta colocação do número de alunos e egressos na UAB, com 10,93% do total (Tabela 21).

Tabela 21 – Distribuição de alunos/egressos UAB por região

Dados UAB/MG 2007-2021			
Mesorregião	Alunos Cursando	Alunos Formados	Representativo da região na UAB
CAMPO DAS VERTENTES	430	326	3,49%
CENTRAL MINEIRA	536	378	4,22%
JEQUITINHONHA	1.494	876	10,93%
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	1.447	1.331	12,81%
NOROESTE DE MINAS	524	519	4,81%
NORTE DE MINAS	2.241	1.422	16,90%
OESTE DE MINAS	429	309	3,40%
SUL/SUDOESTE DE MINAS	913	1.431	10,81%
TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA	1.342	1.403	12,66%
VALE DO MUCURI	247	421	3,08%
VALE DO RIO DOCE	837	1.443	10,52%
ZONA DA MATA	833	548	6,37%
Total Geral	11.273	10.407	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da DED/Capes, 2021.

As regiões Metropolitana de Belo Horizonte, Sul/Sudoeste, Triângulo e Rio Doce também apresentam representatividade acima dos 10% do total de alunos UAB. Entretanto, o que as difere, é que estas ficam com posições quase que paritárias àquelas do *ranking* do número de habitantes/região, demonstrando assim uma equidade na relação número de alunos e egressos no sistema UAB e número de habitantes.

Retomando as regiões Norte de Minas e Jequitinhonha, elas aparecem nos trabalhos de análise das migrações internas com bastante destaque. A falta de investimentos, a falta de postos de trabalho de absorção de mão de obra e o baixo desenvolvimento socioeconômico as situaram como celeiros de mão de obra para os grandes centros urbanos no eixo norte-sul (BAENING, 2011).

Autores como Baening (2011) e Brito (2009) consideraram essas regiões de Minas Gerais, juntamente com o nordeste brasileiro, como celeiros de mãos de obra para o eixo sul do país, pois, ao analisarem as migrações internas ao longo do século XX, a perda migratória dessas regiões para aquelas do eixo sul, especialmente as grandes metrópoles, como São Paulo e Rio de Janeiro, indicavam uma saída populacional que tinha como foco a busca de um coeficiente populacional migrante por postos de trabalhos oferecidos pelo crescimento e investimento nos grandes centros urbanos.

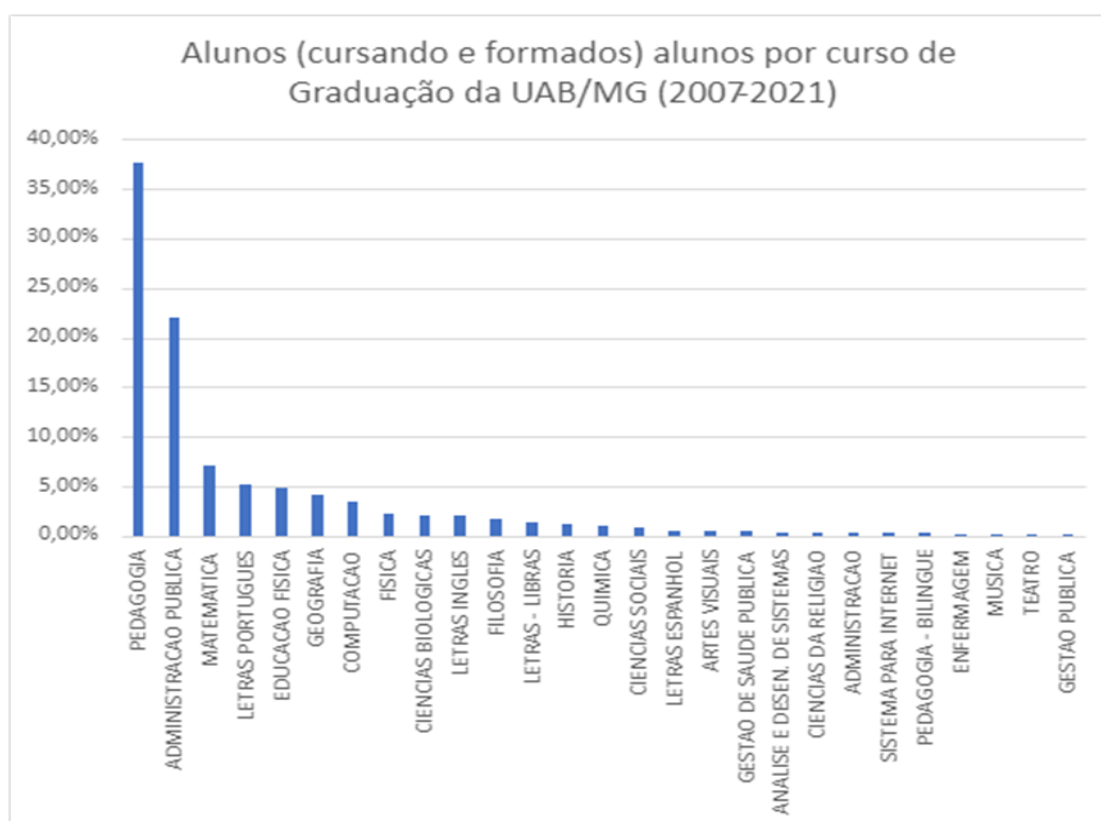
Percebe-se, nas regiões Norte de Minas e Jequitinhonha, um destaque de visibilidade de uma política pública educacional que reverbera aquilo que as teorias migratórias destacam: os investimentos em formação, capacitação e infraestrutura educacional como elementos fixativos da população ou possibilitadores de um processo migratório mais exitoso para o migrante, tendo em vista a sua formação e colocação no mercado.

Olhar apenas os dados quantitativos da UAB nas regiões mineiras não é suficiente para afirmar mudanças significativas na fixação populacional, atratividade de fluxos migratórios ou atraso de processos migratórios. Nesse sentido, busca-se compreender o que o Programa oferta realmente à população de cada região. Para isso, verificaram-se os cursos de graduação disponibilizados pelo Programa no estado desde o início de suas atividades nos polos, isto é, o ano de 2007. Tal compreensão possibilita verificar as áreas de investimento na graduação EAD pública em Minas Gerais e como esse investimento dialoga com a atratividade populacional e

os elementos da formação e da profissionalização, já que o mote socioeconômico é o vetor norteador das análises migratórias

No período de atuação da UAB em Minas Gerais (2007 a 2021), o Programa, por meio das IES públicas, ofertou 27 cursos de graduação, sendo os cursos de Pedagogia (licenciatura) e Administração Pública (bacharelado) responsáveis por abrigar 37,59% e 22,01%, respectivamente, dos alunos (cursando e formados) (Gráfico 3).

Gráfico 3– Alunos por cursos UAB em Minas Gerais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da DED/Capes, 2021.

Os números apresentados no gráfico traduzem o objetivo principal do programa UAB, que é a formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2006). Entretanto, ainda que em menor proporção, outras áreas como Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Tecnologia, voltadas principalmente para as áreas dos serviços públicos, têm sido campos de investimento do Programa no estado.

A proporção do número de alunos nos cursos ofertados pela UAB assemelha a realidade das matrículas da modalidade EaD no país. Segundo o Censo da Educação Superior (2019), a EaD sobrepunha a modalidade presencial em número de matrículas em cursos de formação de professores, e, nos cursos de licenciatura EaD, 48,3% das matrículas foram em cursos de Pedagogia (BRASIL, 2020).

O grande número de ofertas de vagas do curso de Pedagogia, além de atender a uma demanda ampla de formação de professores para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da pedagógicas e de gestão da educação, reflete uma procura dos municípios mineiros para a formação inicial dos professores do quadro das redes municipais de ensino. As demandas apresentadas às instituições de ensino superior da UAB pelos sistemas de ensino por meio dos secretários municipais de educação e coordenadores de polo, evidenciam a alta demanda desse curso (Anexo 1 – ofícios dos municípios por demanda de cursos).

A prevalência do oferecimento de formação da UAB na área da educação se reproduz, sem grandes modificações em todas as mesorregiões, como se observa no Quadro 7. Somente na região Zona da Mata, o curso de Pedagogia não se apresenta em primeira colocação na representatividade do número de alunos e egressos.

Quadro 7 - Relação dos cursos ofertados pela UAB (2007-2021) por mesorregião

CAMPO DAS VERTENTES	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	756
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	38,89%
ADMINISTRACAO PUBLICA	32,14%
COMPUTACAO	9,52%
PEDAGOGIA – BILINGUE	6,61%
FISICA	6,35%
FILOSOFIA	3,44%
MATEMATICA	1,72%
QUIMICA	1,32%
CENTRAL MINEIRA	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	914

CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	42,56%
ADMINISTRACAO PUBLICA	21,66%
GEOGRAFIA	14,66%
MATEMATICA	6,02%
EDUCACAO FISICA	4,92%
LETRAS PORTUGUES	3,61%
LETRAS – LIBRAS	2,84%
ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	2,63%
FILOSOFIA	1,09%
JEQUITINHONHA	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	2370
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	29,83%
ADMINISTRACAO PUBLICA	17,17%
LETRAS PORTUGUES	9,66%
EDUCACAO FISICA	7,55%
GEOGRAFIA	5,53%
MATEMATICA	5,06%
COMPUTAÇÃO	4,22%
CIENCIAS BIOLOGICAS	3,88%
HISTORIA	3,33%
CIENCIAS SOCIAIS	2,49%
GESTAO DE SAUDE PUBLICA	1,98%
BIOLOGIA	1,94%
CIENCIAS DA RELIGIAO	1,39%
QUIMICA	1,27%
LETRAS – LIBRAS	1,22%
LETRAS INGLES	1,22%
ARTES VISUAIS	0,89%
FISICA	0,76%
FILOSOFIA	0,59%
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	2778
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	44,64%
ADMINISTRACAO PUBLICA	17,28%
MATEMATICA	10,80%
GEOGRAFIA	5,00%
EDUCACAO FISICA	4,64%

FILOSOFIA	3,74%
LETRAS INGLES	3,28%
COMPUTACAO	2,48%
LETRAS PORTUGUES	2,41%
QUIMICA	1,94%
BIOLOGIA	1,58%
HISTORIA	1,44%
ARTES VISUAIS	0,36%
CIENCIAS BIOLOGICAS	0,29%
ENFERMAGEM	0,11%
NOROESTE DE MINAS	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	1043
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	41,90%
ADMINISTRACAO PUBLICA	21,86%
MATEMATICA	11,12%
EDUCACAO FISICA	7,29%
GEOGRAFIA	6,14%
LETRAS PORTUGUES	3,84%
COMPUTACAO	3,07%
MUSICA	2,01%
ARTES VISUAIS	1,25%
ENFERMAGEM	0,77%
FÍSICA	0,77%
NORTE DE MINAS	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	3663
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	30,38%
ADMINISTRACAO PUBLICA	18,97%
EDUCACAO FISICA	7,86%
LETRAS PORTUGUES	7,10%
LETRAS INGLES	4,91%
MATEMÁTICA	3,90%
CIÊNCIAS SOCIAIS	3,74%
LETRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	2,70%
GEOGRAFIA	2,59%
COMPUTAÇÃO	2,40%
HISTÓRIA	2,27%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2,10%
ARTES VISUAIS	1,53%
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA	1,45%

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	1,23%
QUÍMICA	1,04%
COMPUTAÇÃO	1,01%
BIOLOGIA	0,93%
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	0,87%
LETRAS ESPANHOL	0,82%
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET	0,79%
FILOSOFIA	0,57%
FÍSICA	0,41%
ADMINISTRAÇÃO	0,27%
ENFERMAGEM	0,14%
OESTE DE MINAS	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	738
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	36,99%
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	22,22%
LETRAS LIBRAS	14,63%
LETRAS PORTUGUÊS	7,86%
MATEMÁTICA	6,23%
GEOGRAFIA	5,69%
FILOSOFIA	3,93%
COMPUTAÇÃO	2,44%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	0,00%
SUL/SUDOESTE DE MINAS	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	2344
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	39,42%
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	20,09%
FÍSICA	8,32%
EDUCAÇÃO FÍSICA	7,12%
LETRAS PORTUGUÊS	6,66%
MATEMÁTICA	3,67%
FILOSOFIA	3,20%
GEOGRAFIA	2,65%
COMPUTAÇÃO	2,01%
LETRAS INGLÊS	1,96%
LETRAS LIBRAS	1,45%
ADMINISTRAÇÃO	0,98%
TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA	0,94%
QUÍMICA	0,77%

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	0,38%
ENFERMAGEM	0,38%
TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	1745
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	46,05%
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	29,95%
MATEMÁTICA	9,29%
COMPUTAÇÃO	4,88%
LETRAS PORTUGUÊS	2,99%
GEOGRAFIA	1,89%
LETRAS INGLÊS	1,60%
LETRAS ESPANHOL	0,95%
TECNOLOGIA EM SISTEMA PARA INTERNET	0,84%
EDUCAÇÃO FÍSICA	0,51%
FILOSOFIA	0,44%
BIOLOGIA	0,36%
ENFERMAGEM	0,18%
QUÍMICA	0,07%
VALE DO MUCURI	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	2745
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	41,62%
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	23,95%
LETRAS PORTUGUÊS	6,59%
BIOLOGIA	5,09%
HISTÓRIA	4,49%
LETRAS ESPANHOL	4,49%
MATEMÁTICA	4,19%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3,59%
QUÍMICA	2,54%
FÍSICA	2,10%
GEOGRAFIA	1,35%
VALE DO RIO DOCE	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	668
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
PEDAGOGIA	35,39%
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	17,98%
MATEMÁTICA	10,75%

GEOGRAFIA	7,19%
LETRAS PORTUGUÊS	6,01%
EDUCAÇÃO FÍSICA	4,69%
FÍSICA	4,17%
COMPUTAÇÃO	2,28%
BIOLOGIA	1,89%
LETRAS INGLÊS	1,84%
FILOSOFIA	1,54%
LETRAS ESPANHOL	1,36%
TEATRO	1,05%
CIENCIAS BIOLÓGICAS	0,88%
HISTÓRIA	0,75%
ARTES VISUAIS	0,66%
ADMINISTRAÇÃO	0,57%
MÚSICA	0,44%
QUÍMICA	0,44%
ENFERMAGEM	0,13%
ZONA DA MATA	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (CURSANDO+FORMADOS)	2280
CURSOS	DISTRIBUIÇÃO POR CURSO
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	35,77%
PEDAGOGIA	30,63%
MATEMÁTICA	8,33%
FÍSICA	6,95%
COMPUTAÇÃO	6,81%
EDUCAÇÃO FÍSICA	3,69%
QUÍMICA	3,33%
FILOSOFIA	2,03%
ADMINISTRAÇÃO	1,30%
HISTÓRIA	1,16%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da DED/Capes, 2021.

Esse massivo investimento na formação de professores, sobretudo para os anos iniciais, que o Programa possibilita, revela também uma demanda do mercado de trabalho dos municípios mineiros. A realidade das pequenas cidades é ter a maioria dos postos de trabalho vinculados aos serviços públicos, como educação, saúde e gestão do setor público, justamente as 3 áreas de maior investimento da UAB em Minas Gerais.

A análise da disponibilidade de cursos da UAB por mesorregião em Minas ainda permite outra observação pertinente para este estudo. Novamente as regiões Norte de Minas e

Jequitinhonha aparecem em destaque por serem, juntamente com a região Vale do Rio Doce, as três com maior disponibilidade de cursos pelo sistema.

Essas três regiões, quando comparadas às demais, foram as últimas a serem contempladas por instituições de ensino superior públicas de modo presencial e tiveram um grande fortalecimento desse aparato educacional após a política de criação dos institutos federais, sobretudo nos governos Lula e Dilma.

Ainda, dentre as regiões do estado, o Norte de Minas apresenta-se como maior região do estado em área e a menor densidade demográfica. Esses dois elementos são cruciais quando se pensa na disponibilidade de instituições de ensino superior, pois, ainda que a população seja menor do que de outras regiões, as estratégias de localização das instituições de ensino nem sempre atendem às condições e possibilidades de deslocamento que a população dispõe para acessá-las.

Os números apresentados de cursos e vagas e sua distribuição regional permitem estabelecer uma relação do objetivo da UAB de “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (BRASIL, 2006) com as políticas de retenção migratória, imbricadas no processo de interiorização do ensino superior.

Mesmo com esses elementos que pesam positivamente à UAB e sabendo que os recursos de educação disponíveis para a modalidade de educação a distância pública advêm, na maioria, desse Programa, o investimento em demandas que atendam apenas as áreas de formação de professores e gestores públicos não traduzem as reais necessidades e demandas de formação das macrorregiões.

Para a Câmara de EaD da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), “dada a abrangência do programa há a necessidade de investimentos para a manutenção do sistema para a atender a formação de professores e de gestores públicos e ampliar o atendimento às carências regionais, sobremaneira as observadas por meio dos arranjos produtivos locais” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS, 2021).

Essa leitura sobre o programa é percebida quando se observa a inexistência de muitas áreas de formação dentre a lista de cursos as UAB nas mesorregiões mineiras (Quadro 7). A

situação de ampliar as ofertas e cursos em atendimento a essas demandas regionais poderia ser resolvida com a mudança no *modus operandi* da UAB, como vinha sendo defendido pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB, antes da sua destituição pelo atual Governo Federal.

Essa mudança, ao que tudo indica, parece ter sido observada pela DED/Capes, embora mantenha assim com o mesmo procedimento de fomento à modalidade EaD nas IPES, conforme reuniões da UAB e PARFOR, realizadas nos dias 25 e 26 de novembro e 2 e 3 de dezembro de 2021. A proposta de editais 2022-2025 prevê que uma cota de 15% do total de vagas sejam destinadas à implementação de cursos de “formação para o desenvolvimento econômico e social local” apresentados pelas instituições com base nos levantamentos de demandas regionais (Anexo 2 - Estudo técnico para proposição das diretrizes e parâmetros Edital UAB 2022 – 2025).

6.2 Caracterização da amostra: perfil dos egressos e alunos UAB em Minas Gerais

O censo da Educação Superior (2019) traz um perfil dos alunos das graduações no país e estabelece comparativos entre o perfil das modalidades presencial e a distância. Embora o número de respondentes de alunos desta pesquisa possa não ter uma possibilidade estatística suficientemente aceitável para estabelecer um procedimento de inferência, observam-se muitas similitudes entre o perfil geral dos alunos de graduação EaD do Censo e o grupo respondente desta investigação.

Tomando como base o município-sede do polo de apoio presencial em que o aluno/egresso cursa ou cursou a graduação na UAB, e referenciando esses municípios às suas respectivas mesorregiões geográficas de Minas Gerais, tivemos alunos/egressos de 24 polos, distribuídos nas doze mesorregiões. As mesorregiões Jequitinhonha, Vale do Rio Doce, Noroeste e Sul/Sudoeste de Minas formam as quatro regiões que, respectivamente, apresentaram a maior representatividade entre os respondentes, conforme Tabela 22.

Tabela 22 – Disposição dos alunos/egressos respondentes por mesorregião/município do polo UAB vinculado

Mesorregião / município	Representação da meso/município
CAMPO DAS VERTENTES	2,04%
Lavras	2,04%

CENTRAL MINEIRA	5,61%
Corinto	5,61%
JEQUITINHONHA	35,20%
Jequitinhonha	12,76%
Joaíma	14,80%
Pedra Azul	7,65%
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	0,51%
Conselheiro Lafaiete	0,51%
NOROESTE DE MINAS	12,76%
Buritís	0,51%
João Pinheiro	12,24%
NORTE DE MINAS	7,65%
Buritizeiro	3,57%
Montes Claros	3,06%
Taiobeiras	1,02%
SUL/SUDOESTE DE MINAS	12,24%
Boa Esperança	1,53%
Cambuís	9,18%
Paraisópolis	1,53%
TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA	5,10%
Araxá	2,55%
Ituiutaba	0,51%
Uberaba	1,02%
Uberlândia	1,02%
VALE DO MUCURI	0,51%
Nanuque	0,51%
VALE DO RIO DOCE	14,29%
Governador Valadares	0,51%
Ipanema	12,24%
Taparuba	0,51%
Timóteo	1,02%
ZONA DA MATA	4,08%
Ubá	4,08%

Fonte: Elaborado pelo autor.

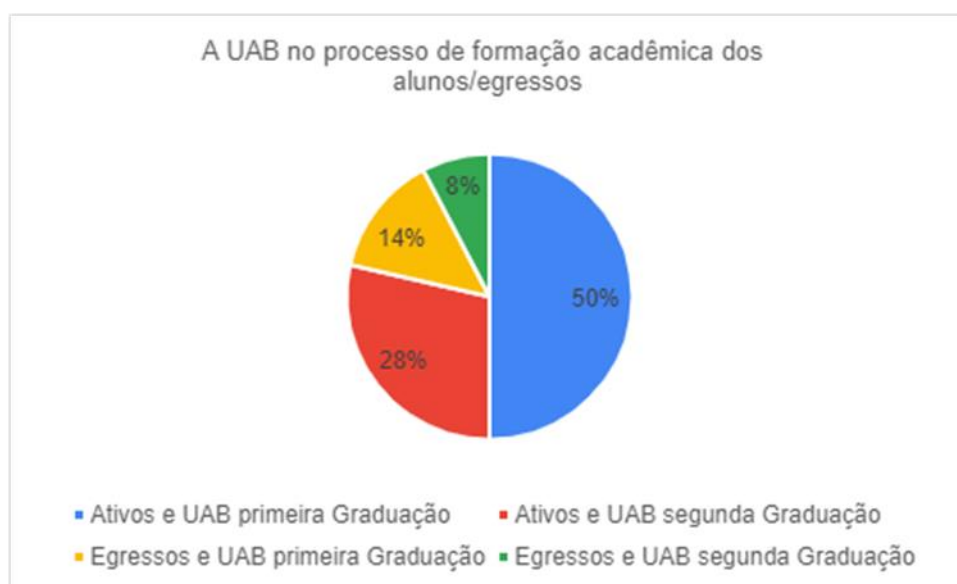
O grupo de investigados acessados por esta pesquisa é composto de 21, 43% de egressos de cursos de graduação e 78,57% de alunos ainda cursando graduação no sistema UAB. A representatividade maior de cursistas em relação aos egressos é uma realidade das pesquisas em educação que envolvem egressos de cursos de graduação no país, considerando que, embora o acompanhamento de egressos pelas instituições seja uma exigência dos SINAÉ (Sistema Nacional da Avaliação da Educação) desde 2004, “diversas instituições não conseguiram ainda

implementar essa política de forma sistemática, dadas as dificuldades encontradas” (DIAS; NUNES, 2017, p.1).

No caso da UAB como programa integrante da política de educação superior do país não existe também uma política sistemática de acompanhamento dos egressos do Programa. Essa responsabilidade integra as políticas institucionais da IES ofertantes de cursos no sistema, tornando o acompanhamento dos egressos do sistema UAB uma ação fragmentada e fragilizada.

Considerando a graduação como porta de entrada no ensino superior, 64% dos participantes nesta pesquisa tiveram ou têm na UAB a oportunidade de cursar a sua primeira graduação (Gráfico 4). Esse percentual aparece como reflexo da ampliação das possibilidades de ingresso do ensino superior, fruto do processo de expansão interiorização e da modalidade EaD pública nos pequenos municípios.

Gráfico 4 - UAB na formação acadêmica dos alunos/egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se observa a amostra de alunos e egressos da UAB pela variante sexo, a presença feminina equivale a 77%. Esse alto percentual do público feminino no ensino superior brasileiro é uma realidade nas duas modalidades (presencial e a distância), no entanto na EaD é ainda mais marcante, sobretudo nos cursos de licenciaturas EaD, nos quais as mulheres ocupam 72,2% das vagas. (BRASIL, 2020).

Considerando a realidade social brasileira e a trajetória histórica da constituição social da população, o estado civil é uma variável que influencia fortemente na tomada de decisões. Quando o assunto envolve a possibilidade de deslocamentos (sejam eles temporários sejam permanentes) a composição familiar e os vínculos sociais são definidores dessas trajetórias.

As teorias migratórias que se baseiam no Ciclo de Vida e Trajetória Social indicam que “relacionar a migração com os diferentes estágios do ciclo vital [...] se mostrou importante para elucidar aspectos da dimensão familiar e individual da migração” (CHAVEZ, 2000, p. 137). Desse modo, as trajetórias migratórias tratadas sempre em um âmbito familiar revelam motivações, estratégias utilizadas para percorrer etapas migratórias e o planejamento em função de outros fatores” ligados aos ciclos da vida familiar (PERES, 2014).

Ao considerar o estado civil amostral, observa-se que 44,39% são casados, ao passo que 41,33% se declararam solteiros. Quando somado o percentual de casados com união estável e outros, o percentual ultrapassa os 54%. (Gráfico 5).

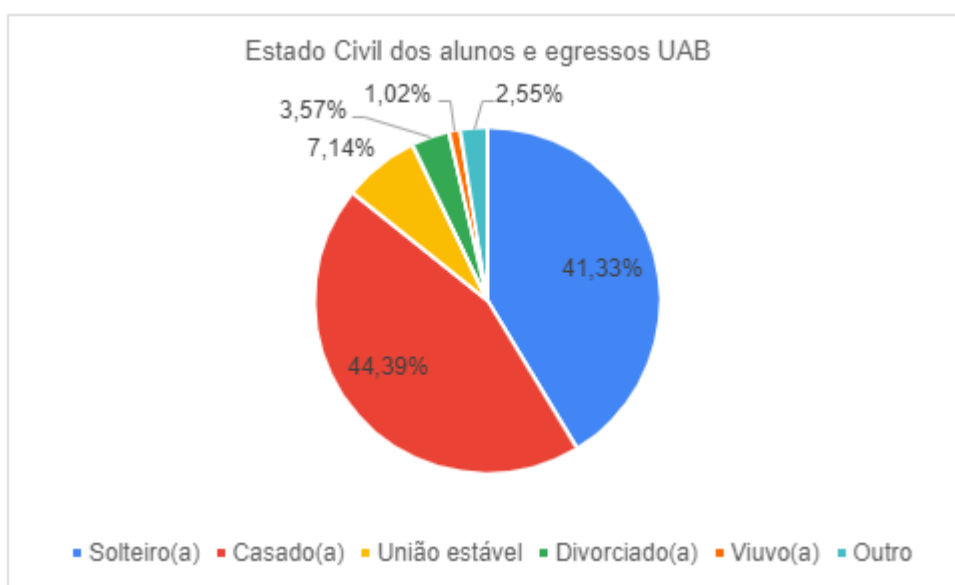
Tratando-se das análises sobre as decisões que envolvem cursar o ensino superior, o indivíduo com família constituída e/ou estado civil que envolva relação com outrem está mais propenso a decidir, ao cursar o ensino superior, fixar-se em uma localidade do que empreender um processo migratório cujas decisões envolvam um número maior de indivíduos.

Maciel e Oliveira (2011), no trabalho intitulado *Migração interna e seletividade: Uma aplicação para o Brasil*, trazem uma relação de estudos sobre migrações internas e externas que analisam “os efeitos dos laços familiares sobre a probabilidade de migração, sobre a mudança no emprego e rendimento dos membros da família e sobre a estabilidade familiar”. Esses estudos apontam evidências de que os laços familiares são fatores microeconômicos que tendem a deter a migração. (MACIEL; OLIVEIRA, 2011, p. 5).

As evidências empíricas, apontadas por Maciel e Oliveira (2011), com base nos dados das PNADs, concluem, que, em observância ao estado civil dos migrantes e não migrantes no Brasil, as pessoas casadas são menos propensas a empregar movimentos migratórios, e, ainda, na decisão de uma mudança, a consideração de mudança do núcleo familiar é a hipótese mais considerada em que, quando não é possível, o coletivo familiar toma a decisão do processo migratório que melhor dará retorno ao conjunto familiar.

Ao considerar que a amostra desta pesquisa são alunos e egressos dos cursos de graduação UAB, que, em sua maioria, não empregaram movimentos migratórios durante a realização dos cursos. Pode-se dizer que as afirmações trazidas por Maciel e Oliveira (2011) apresentam similitudes a esse público, podendo ser a variável estado civil uma variável interveniente que pode ter impulsionado a escolha por um curso na modalidade a distância. Isso se dá devido à demanda, apenas daqueles que moram nos municípios que não são sede de apoio presencial, de movimentos migratórios sazonais, sem necessidade de grandes mudanças estruturais como a mudança de município residencial.

Gráfico 5– Estado civil alunos/egressos UAB



Fonte: Elaborado pelo autor.

A idade é um elemento muito importante no perfil desses estudantes. Entender em que fase da vida eles se inseriram no ensino superior favorece compreender melhor suas trajetórias pessoais e sociais. A média de idade dos alunos e egressos da UAB em Minas é de 34,1 anos, que, quando observado regionalmente, varia entre 30,8 anos, no Jequitinhonha; e 45 anos no Vale do Mucuri. Essa média coloca o grupo de investigados na população economicamente ativa, fator essencial às análises de migração e fixação populacional quando se pauta mercado de trabalho e busca pela formação profissional para garantir a estabilidade no emprego ou para ascensão profissional.

Segundo o Censo da Educação Superior (2019), a idade média dos ingressantes em cursos de graduação presenciais é de 24,3 anos e em cursos da modalidade a distância dos ingressantes é 31,1 anos. A modalidade EaD já se configura, por esses dados, como aquela que promove o ingresso de uma população mais velha ao ensino superior. Quando se comparam os dados do censo com os dados dos alunos dos cursos de graduação UAB em Minas Gerais, considerando a amostra que esta pesquisa teve acesso, percebe-se que a idade média dos alunos ao ingressarem na UAB é superior a própria média nacional.

A média de idade dos alunos dos cursos de graduação reforça as afirmativas apresentadas nos trabalhos que versam sobre o perfil de alunos da modalidade EaD no Brasil, isto é, de serem indivíduos que, muitas vezes, não tiveram oportunidade de frequentar o ensino superior em períodos anteriores e o buscam depois de já ingressados no mercado de trabalho, sendo a modalidade EaD a alternativa de maior aderência aos seus tempos para estudo.

Quadro 8 – Média de idade dos alunos/egressos ao ingressarem na graduação UAB

Mesorregião Mineira	Média de Idade dos alunos/egressos ao ingressarem no curso de graduação UAB
CAMPO DAS VERTENTES	39,3
CENTRAL MINEIRA	36,1
JEQUITINHONHA	30,8
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	40,4
NOROESTE DE MINAS	33,9
NORTE DE MINAS	33,3
SUL/SUDOESTE DE MINAS	31,7
TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA	36,8
VALE DO MUCURI	45,0
VALE DO RIO DOCE	33,4
ZONA DA MATA	35,6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao olhar o perfil de idade, sexo e estado civil dos respondentes, as questões socioeconômicas desse grupo aparecem claramente e se confirmam em suas respostas. Trata-se de um grupo que não acompanha uma trajetória educacional sequenciada, dada a idade em que estão inseridos no ensino superior como primeira graduação. Dentre os fatores impossibilitadores estão as questões financeiras. Mais de 80% relataram que as situações financeiras foram as causas circunstanciais de não terem cursado o ensino superior, pois, para

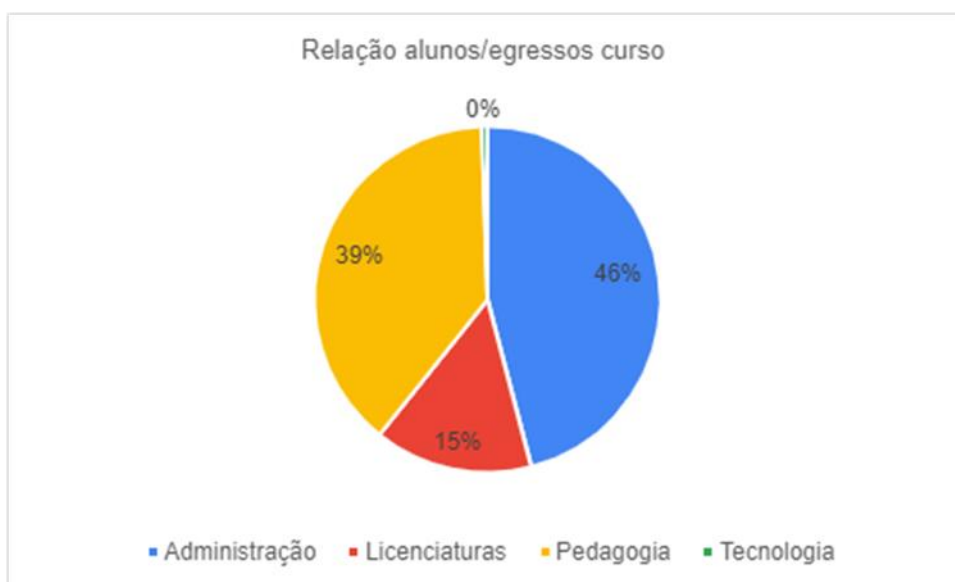
além das questões da indisponibilidade em várias localidades, os gastos com deslocamento, permanência e autofinanciamento do curso sobrepesavam o orçamento familiar.

Considerando o rol de cursos ofertados pela UAB em cada região, procurou-se identificar que cursos os egressos/alunos fizeram ou fazem no sistema UAB. Agrupou-se esses cursos em quatro categorias: Administração Pública (ofertado no âmbito do Programa Nacional de Formação de Administradores públicos (PNAP); Licenciaturas (cursos de formação de professores para as áreas específicas do currículo); Pedagogia (formação de professores para Anos Iniciais e Educação Infantil); e cursos Tecnólogos.

Conforme o Gráfico 6, é possível perceber que a formação de professores, no somatório da Pedagogia e das licenciaturas, ocupa a maior parte dos respondentes. Isso evidencia a política de fomento da UAB que privilegia a formação de professores (inicial e continuada) como ação prioritária do Programa ao qual se destina a maior parte dos recursos empreendidos e das vagas.

Percebe-se, também, que a formação de administradores públicos é uma ação que apresenta destaque na UAB que, conforme já mencionados, os números aproximam-se dos dados do curso de Pedagogia, que ocupa o maior percentual de vagas em Minas Gerais.

Gráfico 6 – Relação de cursos dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando a proporção de respondentes por curso (Gráfico 3) com os números anteriormente apresentados de cursando e formados em cursos UAB em Minas Gerais (Gráfico 6), observa-se uma similitude entre os respondentes e a proporção de ocupação e disponibilidade de vagas nas áreas de formação.

Como o índice de resposta não foi proporcional em cada uma das macrorregiões mineiras, a distribuição dos respondentes por tipo de cursos nas macrorregiões não será analisada na sua individualidade, mas o Quadro 9 retrata essa distribuição conforme as respostas.

Quadro 9 – Relação de respondentes/cursos por macrorregião

Cursos de Graduação Realizados na UAB					
	Administração	Licenciatura	Pedagogia	Tecnologia	Total Geral
CAMPO DAS VERTENTES	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	2,04%
CENTRAL MINEIRA	5,61%	0,00%	0,00%	0,00%	5,61%
JEQUITINHONHA	11,22%	1,02%	10,20%	0,51%	22,96%
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	5,10%	3,06%	4,08%	0,00%	12,24%
NOROESTE DE MINAS	12,76%	0,00%	0,00%	0,00%	12,76%
NORTE DE MINAS	5,61%	0,00%	2,04%	0,00%	7,65%
SUL/SUDOESTE DE MINAS	0,51%	3,57%	8,16%	0,00%	12,24%
TRIÂNGULO MINEIRO/ALTO PARANAÍBA	1,02%	0,51%	3,57%	0,00%	5,10%
VALE DO MUCURI	0,00%	0,00%	0,51%	0,00%	0,51%
VALE DO RIO DOCE	3,57%	4,59%	6,63%	0,00%	14,80%
ZONA DA MATA	0,51%	0,00%	3,57%	0,00%	4,08%
Total Geral	45,92%	14,80%	38,78%	0,51%	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desde o ano de 2005, o curso de Pedagogia inclui-se no rol de cursos de licenciatura, inclusive regidos pelos documentos orientadores para as licenciaturas (atualmente Resolução MEC nº 02/2019). O fato de tratá-la nos dados desta investigação separadamente das outras licenciaturas tem como objetivo evidenciar o quanto esta, em específico, possui investimento significativamente maior do que todas as outras somadas.

O curso de Pedagogia na UAB em Minas Gerais apresenta 2,5 vezes mais matrículas do que todas as outras licenciaturas juntas. Essa proporção encontra-se ancorada nos dados do

Censo do Ensino Superior (2019) em que o curso de Pedagogia representa 48,3 % de todas as matrículas em cursos de licenciatura no Brasil.

6.3 Representação da formação superior para alunos/egressos da UAB

Ao debruçar nos estudos sobre as teorias das migrações, conclui-se que um movimento migratório perpassa as decisões individuais e sociais coletivas do indivíduo que opta ou não por empreendê-lo. Quando se trata desse movimento, a análise de perdas e ganhos é o diferencial para que a tomada de decisões seja esses ganhos individuais ou coletivos.

Ao tomar a busca pelo ensino superior como um dos fatores motivacionais há um movimento migratório ou a permanência em certa localidade, perceber a valoração que o indivíduo atribui a esse nível de ensino é um ponto essencial para se analisar as fixações nos municípios-polos de apoio presencial ou os movimentos empreendidos de outros municípios para esse polo.

Sabe-se que a realidade para cursar o ensino superior no Brasil, sobretudo em instituição pública, ainda é um grande desafio. Há uma década, Prestes e Pfeiffer (2011) afirmavam que no Brasil “se acumulou, [...] uma enorme demanda reprimida de indivíduos com interesses em continuar os estudos e ingressar na Educação Superior” (PRESTES; PFEIFFER, 2011, p. 219). Atualmente, percebe-se uma melhoria na oferta da educação superior no que tange ao aumento do número de vagas e de instituições públicas, mas o país ainda está longe de atender toda a demanda neste nível educacional, pois as condições para acessar essas vagas e essas instituições ainda não são equânimes para a população de baixa renda.

O Censo da Educação Superior (2019) aponta que, no Brasil, entre a população de 25 e 34 anos, 23,1% possuem formação em nível superior; já na população de 55 a 64 anos esse percentual é 14,3%. E, na população de 18 há 24 anos, 25,5 % estão cursando ou já finalizaram o ensino superior. Analisando esses números, percebe-se que o país se encontra muito abaixo das médias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Considerando os números apresentados pelo Censo (2019), as dificuldades de acesso à educação, a qual no dia a dia da profissão docente nos deparamos, e o perfil dos alunos e egressos da UAB Minas Gerais, pode-se afirmar que grande parte desses vem “de uma realidade excludente; que apresentam uma dificuldade social, cultural, econômica e política, mas

conseguem vencer a barreira imposta pela sociedade” (JEZINE; TRINDADE; FERNANDES, 2013, p.6).

Isso posto, a questão de número 25¹⁰ do formulário aplicado aos alunos e egressos buscou verificar a representação da formação acadêmica em nível superior com foco na graduação para esse grupo. Essa compreensão facilita, de certo modo, compreender as escolhas por empreender esforços à conquista da formação superior. Dentre esses esforços, encontram-se as decisões de permanência ou de deslocamento para cursar o ensino superior, impulsionados pelas escolhas em face da representação desta etapa de escolarização na vida pessoal familiar e social.

A categorização da questão trouxe uma realidade já debatida em outros trabalhos, como de Araújo (2016), em que as questões da profissionalização, da melhoria de vida, da ascensão no emprego, da busca pelo conhecimento e da autorrealização pessoal e familiar aparecem acentuadas nas respostas, como se vê na Imagem 11.

¹⁰ 25) Em poucas palavras, o que representa para você ter uma formação em nível superior?

Imagem 11 – Categorização da pergunta 25



Fonte: Elaborada pelo autor com auxílio do wordclouds.com

Em uma escala mais marcante, nota-se o aparecimento, na Imagem 11, de palavras vinculadas à vida profissional que se relacionam à melhoria de condições, a reposicionamentos de cargos e salários, à segurança no emprego, à formação para aquisição de determinadas habilidades que o mundo do trabalho e o mercado exigem.

Para esse grupo, os esforços empreendidos para buscar o ensino superior partem da observação de que a formação básica não é mais suficiente, e o indivíduo se sente “estimulado ou obrigado a completar seus estudos diante das transformações do mundo do trabalho” (CORDEIRO; PACHECO; SOUZA, 2013 p. 114).

Perspectiva de melhoria de vida economia e desempenho social melhor. (RESPONDENTE 154).

O curso superior representa oportunidade de qualificação pessoal e profissional de modo que abarcamos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento profissional o que reflete diretamente na vida de qualquer indivíduo, trazendo uma gama de oportunidades junto ao mercado de trabalho. (RESPONDENTE 129).

Fica claro ainda que a busca pelo ensino superior vem acompanhada da perspectiva da melhoria de qualidade de vida¹¹ e da expectativa de “mobilidade social ascendente” (RISTOF, 2013, p.3), sendo a qualidade de vida um elemento presente em outras representações não necessariamente vinculadas à vida profissional. Entretanto, a limitação dos cursos no sistema UAB (basicamente licenciaturas), que tem como um dos focos a interiorização do ensino superior -, ajuda a reforçar um estereótipo da sociedade brasileira de que, aos pobres, ofertam-se as formações menos valorizadas economicamente.

Em relação à mobilidade social, esse conceito foi adotado nesta análise como “[...] o movimento, normalmente de indivíduos (mas, por vezes, de grupos sociais), entre posições diferentes dentro de um sistema de estratificação social em uma sociedade qualquer” (VALLE SILVA, 1999, p. 57).

Esse conceito apareceu muito bem compreendido e aplicado nas representações dos respondentes ao compreenderem-no como “um movimento que reflete a distribuição de oportunidades”, (VALLE SILVA, 1999, p. 57) como bem enfocou o Respondente 94 ao afirmar que, para ele, a formação em nível superior representa “estabilidade profissional e ampliação de oportunidades” (RESPONDENTE 94).

É também muito presente na representação do ensino superior para o grupo em estudo a questão relacionada às realizações pessoais e familiares, como é o caso da Respondente 56 e outros que compõem a “primeira geração universitária da família” (RISTOFF, 2013, p. 3).

¹¹ A qualidade de vida é tudo aquilo que diz respeito ao bem-estar do indivíduo [...] o bem-estar, por sua vez, não se liga unicamente ao fator saúde/ausência de doença. Múltiplos fatores interferem na sua obtenção e manutenção e envolvem várias dimensões: a dimensão física, a social, a profissional, a intelectual, a emocional e a espiritual dentre outras. (PASCOAL, 2004, p. 38).

Representa uma oportunidade que meus pais nunca puderam ter, da qual eu me orgulho muito. Sou grata e realizada em ser a primeira da família a concluir um curso superior. (RESPONDENTE 56).

Em uma correlação direta com as teorias migratórias, o ensino superior, como categoria que pesa nas decisões de fixação ou mobilidade de pessoas, se enquadra tanto nas categorias individuais quanto nas estruturais. Percebe-se, pelas análises aqui empregadas, que tanto a estrutura social quanto as questões de cunho pessoal dos indivíduos pautam a formação superior no rol de prioridades a serem pesadas. Este peso pode variar levando em consideração as questões mercadológicas, familiares e socioeconômicas.

6.4 A UAB e a fixação populacional do município-polo

Com base nas questões de 6 a 16 e 19 a 24 do formulário aplicado aos alunos e egressos do sistema UAB, foi possível observar se o polo de apoio presencial configura um elemento que favorece a fixação de pessoas no município quando a pauta para o deslocamento/migração é a busca pelo ensino superior. Essa observação também foi objetivada no formulário aplicado aos coordenadores de polo nas questões de 8 a 11.

6.4.1 Disponibilidade do ensino superior e deslocamentos para cursar: percepção dos coordenadores de polo, alunos e egressos

Em um primeiro momento, obteve-se as percepções dos coordenadores de polo a respeito do deslocamento de pessoas do seu município-polo para cursar o ensino superior por meio de questões que promoviam a reflexão sobre a disponibilidade de instituições de ensino superior e os movimentos realizados pelos munícipes para cursá-lo.

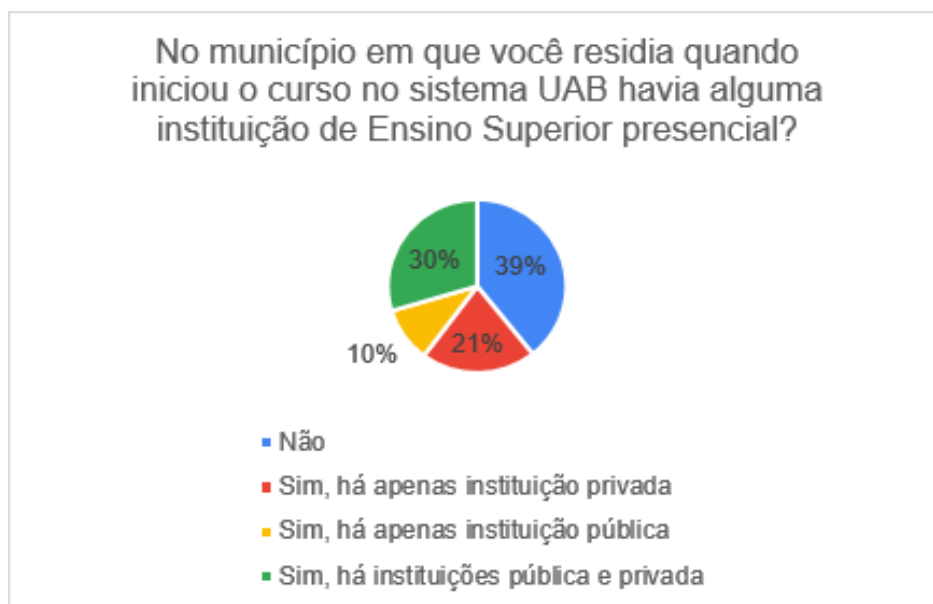
As questões 19 e 20¹² do formulário aplicado aos alunos e egressos traziam questões sobre a disponibilidade do ensino superior presencial nas cidades em que residiam. Sobre a disponibilidade do ensino superior presencial, 39% dos alunos/egressos não dispunham de

¹² 19) No município em que você residia quando iniciou o curso no sistema UAB, havia alguma instituição de Ensino Superior presencial? a) Sim, há apenas instituição pública b) Sim, há apenas instituição privada c) Sim, há instituições pública e privada d) Não.

20) No município em que você residia quando iniciou o curso no sistema UAB, havia alguma instituição de Ensino Superior na modalidade EaD, com exceção do polo UAB? a) Sim b) Não.

alguma instituição no município; 21% dispunham apenas de instituição privada; 10% dispunham apenas de instituições públicas. (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Questão 19 do formulário dos alunos e egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já em relação à disponibilidade do ensino superior na modalidade EaD (questão 20), 61% responderam que o município em que residiam quando iniciou o curso no sistema UAB possuía alguma instituição de ensino superior na modalidade, excetuando a do polo UAB.

Considerando que a EaD pública no Brasil e, por conseguinte em Minas Gerais, se concentra na iniciativa da UAB, e, uma vez que os programas públicos de concessão de bolsas a estudantes de graduação, como o PROUNI, ainda não contemplam a modalidade, a possibilidade de cursar o ensino superior via EaD nesses municípios se daria apenas pelo autofinanciamento do curso. Entretanto, ao serem questionados se teriam condições financeiras de arcar com os custos de um curso de graduação em uma instituição privada, 88,3% dos alunos e egressos investigados responderam que não teriam condições, sendo a saída do município para fazer o ensino superior em outra localidade a opção mais apontada e frequentemente observada (antes do polo UAB) na percepção de 89,28 % dos respondentes.

Buscando uma compreensão maior dos números acima, considera-se que a saída do município era a única opção de curso superior para 40% dos investigados, já que não possuíam

nenhuma instituição de ensino superior nos seus municípios. O deslocamento apontado pode ser compreendido não somente como busca pelo ensino superior. Ao empreender deslocamento para as cidades onde estão presentes as instituições de ensino superior (sobretudo as públicas) o migrante leva consigo as perspectivas de inserção no mercado de trabalho (talvez não possibilitadas no seu município de residência), como apontam as teorias migratórias.

A professora Geni, da cidade de Minas Novas (Alto Jequitinhonha), relatou essa realidade ao Jornal Estado de Minas ao afirmar que “muitos jovens, ao finalizar o ensino médio, vão para São Paulo, com a esperança de continuar os estudos. Mas, quando chegam lá começam a trabalhar e não estudam mais”. (JORNAL ESTADO DE MINAS, 2018, s/p). Essa realidade foi exemplificada com a história de um dos muitos jovens daquela cidade. Um jovem de 18 anos que concluiu o ensino médio em 2017 e tinha o objetivo de cursar gastronomia, mas, sem trabalho, o jovem mudou-se para São Paulo onde estava (em 2018) trabalhando na construção civil e, assim, a continuidade dos estudos passou a ser uma questão secundária (JORNAL ESTADO DE MINAS, 2018).

Outra realidade comum nos municípios interioranos, a exemplo, o município de Buritis, que é objeto desta pesquisa e em que, por primeiro, foi possível fazer observações empíricas, é que o poder público municipal, muitas vezes, oferece subsídio aos deslocamentos diários aos alunos para outras cidades para cursarem o ensino superior em instituições públicas e ou privadas, sendo a ação do subsídio ao transporte um elemento político local.

Essa realidade da dificuldade financeira para arcar com os custos de um curso superior aparece também na questão 26 do formulário aplicado aos alunos e egressos em que as palavras “falta de renda”, “dificuldade de transporte”, “dificuldades financeiras” ou “condições financeiras da família”, “custos do ensino superior” são usadas e apontam os principais entraves para o ingresso no ensino superior, como se observa na Imagem 12 decorrente dessa questão.

Imagem 12 – Categorização da pergunta 26



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nos dados sobre os movimentos empregados para cursar o ensino superior antes da existência da UAB nas cidades-polo e, levando em conta que a representação de educação superior se traduz, para muitos, na possibilidade de melhoria de vida e ascensão social (Imagem 11) pode-se considerar que, para uma parcela dos municípios investigados, a possibilidade dessa melhoria vinculada à formação superior estava condicionada a mudar de cidade; e, para outra parcela, estava atrelada à realização de movimentos pendulares diários.

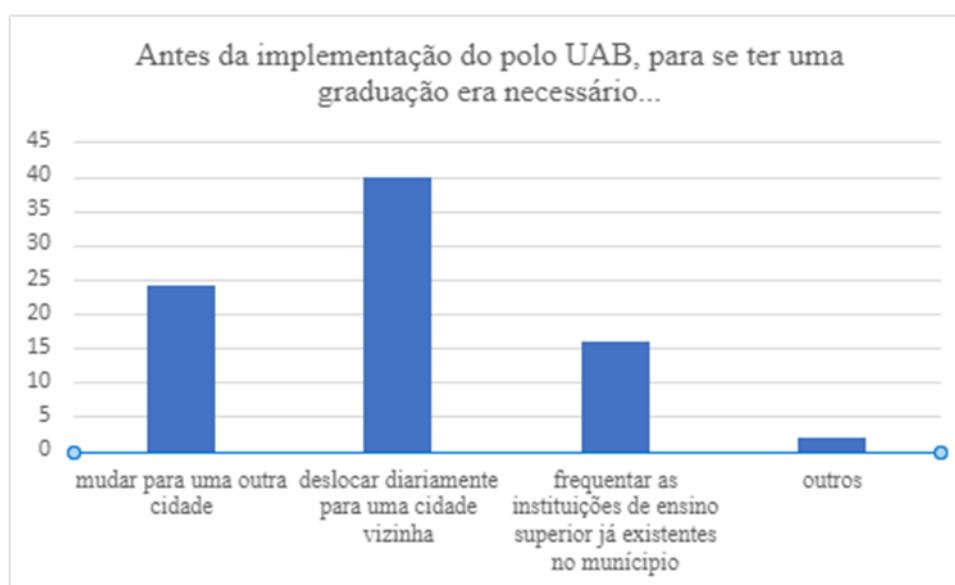
A questão de número 10¹³ do formulário destinado aos coordenadores de polo buscava compreender, justamente, as suas percepções quanto aos movimentos empregados pela

¹³ 10) Antes da implementação do polo UAB, para se ter uma graduação era necessário... a) mudar para uma outra cidade; b) deslocar diariamente para uma cidade vizinha; c) frequentar as instituições de ensino superior já existentes no município; d) outros.

população local para cursarem o ensino superior anteriormente à instalação e início de atividades dos polos de apoio presencial. Cada polo investigado poderia dar mais de uma resposta. Tendo em vista que não há uma uniformidade nesses movimentos, um grupo pode optar por mudar de município residencial; enquanto outro pode optar por um movimento pendular ou, quando disponibilizadas instituições no município, realizar seu curso ali.

Desse modo, o Gráfico 8 apresenta essas percepções e elucida que a realização de movimentos populacionais para cursar o ensino superior era uma tendência de maior frequência na maioria das cidades-polo.

Gráfico 8 – Questão 10 do formulário dos coordenadores de polo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na categorização da resposta, a menor frequência está indicada como “outros”. Analisando individualmente as respostas para essa categoria, observa-se que nesses polos havia também um grupo que optava pelos cursos a distância em instituições localizadas em outros municípios e não realizavam movimentos de deslocamentos, visto esses cursos serem *on-line*.

Ao serem interpelados sobre a indisponibilidade de polo UAB nesses municípios, a estrutura é apontada também como sendo possibilidade única de cursar o ensino superior, uma vez que, caso não existisse o polo UAB em que realizaram o curso, apenas 46,93% dos

respondentes residentes na mesma cidade em que o polo encontra-se instalado disseram que se aventurariam em um deslocamento para fazer algum curso superior em outro município.

Dos respondentes que disseram que fariam um movimento para outro município para a realização do curso de graduação, observa-se que a maioria (63%) manteria suas opções por cursos na modalidade EaD realizando apenas o deslocamento para encontros presenciais. O segundo grupo (31,5%) indica a realização de um movimento pendular diário, optando por cursos presenciais, e uma minoria (5,5%) empregaria uma migração temporária ou permanente em função de um curso superior (Gráfico 8).

Com base nessas respostas, pode-se perceber que os alunos e egressos da UAB, em sua maioria, não se demonstram propensos a realizar movimentos migratórios que implicam mudança no município residencial. A modalidade EaD (dentro ou fora do município de residência) seria uma escolha predileta do grupo, mesmo na inexistência do polo UAB na localidade, já que a modalidade facilita a participação dos estudantes que apresentam o perfil descrito nos tópicos anteriores.

Os 31,5% dos respondentes que indicaram possibilidade, na inexistência do polo UAB, de realizar movimentos pendulares diários para instituições presenciais em outros municípios aproxima-se da realidade de uma parcela da população que frequenta o ensino superior e que tem sido uma tendência, sobretudo das cidades de pequeno porte que se encontram próximas a grandes e médios centros urbanos.

Francellino (2020) indica que os movimentos pendulares que ora estão relacionados às questões do trabalho, “em função da ampliação de ofertas de vagas nas instituições superiores e a partir dos programas federais como REUNI, SISU e o PROUNI nas instituições privadas” (p. 142-143) encontram-se cada vez mais presentes na dinâmica dos movimentos dos estudantes.

Esses movimentos, quando se trata dos municípios interioranos, apresenta duas questões que preocupam: a primeira, já mencionada por Francellino, se traduz nas questões que afetam diretamente a vida acadêmica já que

o deslocamento entre a residência e estudos também podem expor os estudantes a situações de vulnerabilidade enfraquecendo os mecanismos de proteção (família, lugar e comunidade) à medida que aumenta a distância e o tempo de deslocamento. O

tempo despendido e o cansaço até a universidade também comprometem a sua realização de atividades extraclasse e estudo pessoal. (FRANCELLINO, 2020, p 145).

A outra questão preocupante é que, na realidade dos municípios, as possibilidades de transportes públicos que atendam às demandas estudantis e os tempos das instituições de ensino, são escassas pelo fato de se tratarem de movimentações intermunicipais cujas políticas locais não são organizadas como nas regiões metropolitanas. Assim, o deslocamento é um fator que impacta financeiramente e, às vezes, até mais pesado, visto que é preciso, ao aluno, possuir um meio próprio de deslocamento ou se organizarem para contratações particulares.

Nesse ponto, alguns municípios, preocupados com a formação de mão de obra qualificada para os seus postos de trabalho que requerem uma formação em nível superior ou como elemento político de manutenção de plataformas de governos, atuam na subsistência desses transportes de estudantes dos seus municípios para municípios circunvizinhos. Essa realidade foi apontada no município de Buritis/MG, donde partiu a perspectiva desta pesquisa e encontra-se referenciada também no município de Paraisópolis em que a LOA (Imagens 9 e 10) prevê o investimento em transporte escolar para o Ensino Superior.

Considerando essas duas questões mencionadas, retoma-se ao indício de que a EaD pública, como escolha da maioria dos alunos e egressos, é a modalidade educacional e uma política pública que melhor se encaixa na realidade interiorana diante da impossibilidade de instituições presenciais em todos os municípios

6.4.2 Taxa de ocupação do curso por municípios

A variável utilizada para medir a fixação de uma população em determinado município ou região é o estabelecimento de residência naquele território circunscrito ao município. Desse modo, diante da falta de dados específicos que possam ser observados nos censos demográficos brasileiros, a movimentação interna de indivíduos por busca de estudos, adota-se como análise verificar, nos cursos UAB, a taxa de ocupação entre os alunos e egressos que durante o curso residiam no município. Essa taxa se torna um elemento empírico que demonstra a permanência residencial dos alunos e egressos no município-sede do polo de apoio presencial.

A observação da taxa de ocupação das vagas por residentes do próprio município possibilita verificar como a UAB se configura como política pública que contribui com a

diminuição das taxas migratórias nos municípios. Assim, quanto mais pessoas do próprio município ocupam as vagas dos cursos de graduação do Programa, entende-se que permaneceram por mais tempo residindo naquela localidade, o que impacta diretamente nos dados de fixação da população.

Tomou-se, para esta análise, os municípios-sede do polo de apoio presencial e comparou-se essa variável com as questões do formulário que indicavam o município de residência dos alunos e egressos durante a realização do curso na UAB. Considerando o total de respondentes, 51% residiram/residem no mesmo município-sede do polo de apoio presencial (Tabela 23).

Tabela 23 - Municípios moradia x município sede do polo - Geral

	PERMANECEU NA MESO	MUDOU DE MESO
PERMANECEU NO MESMO MUNICÍPIO	51,0%	0,0%
MUDOU DE MUNICÍPIO	26,5%	22,4%
Total Geral	77,6%	22,4%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, considerando todos os respondentes, a maioria das vagas de graduação dos cursos UAB são ocupadas por pessoas residentes no próprio município-sede do polo de apoio presencial. Essa realidade reforça a ideia de fixação populacional nos municípios interioranos que apresentam aparatos educacionais de ensino superior, como afirma Barbosa (2013). Para esses 51%, a fixação no município perdurou pelo menos por mais o tempo do curso de graduação, caso fosse opção realizar um movimento migratório para outro município em função da busca por um curso superior.

Sabendo que a graduação é a porta de entrada para o nível superior, esta pesquisa realizou também uma análise considerando apenas os alunos que apontaram o curso UAB como sendo a sua primeira graduação. Essa leitura possibilita entender para além da variável de fixação no município o potencial do programa na ampliação do número de pessoas com cursos superiores.

No que tange à fixação do município, os dados sobre o trabalho formal tomam por base a idade de 18 anos para medir a entrada no mercado de trabalho. Considerando uma trajetória escolar contínua, com base nas idades legalmente estabelecidas para cursarem a educação

básica, é possível afirmar que o fim do ensino médio é um momento-chave para a realização de movimentos migratórios em busca de postos de trabalhos na realidade dos municípios interioranos e onde se pesa uma grande decisão entre trabalhar, continuar os estudos ou aventurar-se nas duas coisas.

Quando se considera a taxa de fixação, observando apenas os alunos e egressos cuja graduação realizada na UAB foi o seu primeiro curso superior, a taxa de ocupação no Programa por residentes do próprio município-sede do polo de apoio presencial é de 52,8% (Tabela 24).

Tabela – 24 Municípios moradia x município-sede do polo –UAB primeira graduação

	PERMANECEU NA MESO	MUDOU DE MESO
PERMANECEU NO MESMO MUNICÍPIO	52,80%	0,00%
MUDOU DE MUNICÍPIO	30,40%	16,80%
Total Geral	83,20%	16,80%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Comparando os dados de permanência no mesmo município durante o curso de graduação na UAB como primeira graduação com o universo geral dos respondentes, observa-se um aumento de 2,8 pontos percentuais para a fixação no município para os alunos de primeira graduação, indicando que os cursos de graduação UAB têm sido mais procurados por pessoas que nunca os frequentaram, cumprindo assim um papel objetivado como política de expansão e interiorização do ensino superior.

A ocupação das vagas por munícipes, sobretudo quando analisados os alunos cujo curso é primeira graduação, somada aos investimentos feitos pelos municípios para a instalação e manutenção dos polos, pode ser entendida como uma resposta no campo educacional ao grande desafio da política urbana brasileira de “garantir os acesso o acesso da população as benesses da urbanidade” na busca de superar a ideia do processo de urbanização brasileira de que somente nos grandes centros os serviços e direitos sociais (como acesso à educação em todos os seus níveis) fossem possíveis.

Quando a observação dessa taxa de ocupação do curso ocorre apenas entre os respondentes que indicaram que seu curso de graduação na UAB não foi a sua primeira graduação esse percentual cai para 47,89% (Tabela - 25).

Tabela – 25 Municípios moradia x município-sede do polo –UAB segunda graduação

	PERMANECEU NA MESO	MUDOU DE MESO
PERMANECEU NO MESMO MUNICÍPIO	47,89%	0,00%
MUDOU DE MUNICÍPIO	19,72%	32,39%
Total Geral	67,61%	32,39%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota-se que os polos de apoio presencial da UAB são estruturas que atendem à população dos próprios municípios. Essa realidade permite afirmar que, embora o estudante da UAB possa migrar posteriormente a sua formação em nível de graduação, a sua fixação por mais tempo naquele município é uma realidade empírica.

Araújo (2016) traz elementos mais pontuais ao analisar a ocupação do curso Administração Pública, ofertado por uma instituição do sistema UAB em três municípios de Minas Gerais. Segundo dados daquela pesquisa, nos municípios de Buritis, Corinto, Ipanema os percentuais de alunos que residiam no mesmo município do polo eram respectivamente 84%, 42,2% e 53,2%, que dá uma média de aproximadamente 60% de alunos do curso residentes nos municípios-sede dos polos de apoio presencial.

Na percepção dos coordenadores de polo, a UAB é apontada também como elemento de fixação nos municípios. Para 41% dos coordenadores de polo, a percepção é de que a maioria dos alunos do polo residem no próprio município, enquanto em 39% dos polos há uma percepção de paridade entre os residentes no município e residentes em outros municípios. Já em 20% percebe-se maior presença de alunos de outros municípios.

Gráfico 9 – Percepção dos coordenadores de polo sobre residência dos alunos e egressos UAB



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando ainda o aluno egresso cujo curso na UAB não foi a sua primeira graduação, com base nas informações obtidas, foi possível estabelecer uma relação entre o município-sede do polo de apoio presencial e o município da sua primeira graduação.

Essa relação, apesar de não ser conclusiva, é elucidativa do ponto de vista de perceber possíveis movimentos realizados entre a primeira e a segunda graduação por parte desse público. Desses respondentes, 35,2% incidiram ter cursado essa primeira graduação no mesmo município do polo (Tabela 26).

Tabela 26 - Relação município do polo x município da realização da primeira graduação

	PERMANECEU NA MESO	MUDOU DE MESO
PERMANECEU NO MESMO MUNICÍPIO	35,2%	0,0%
MUDOU DE MUNICÍPIO	21,1%	43,7%
Total Geral	56,3%	43,7%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse percentual se justifica por duas variáveis: a primeira refere-se à parcela residente fora do município, e a segunda se justifica pela indisponibilidade de instituição de ensino superior pública em muitos dos municípios.

Não obstante as teorias explicativas para migração ainda permitem apontar a UAB como possibilitadora de trajetórias migratórias posteriores com maior probabilidade de desempenho e inserção do possível migrante num lugar de destino, visto que, para essas teorias, quanto maior a formação escolar do migrante maior a sua aderência e inserção no mercado do lugar de destino.

Assim, conjecturando uma possível migração do egresso das graduações UAB, pode-se afirmar que não será mais um ingresso do nível médio escolar que migra, mas um indivíduo detentor de uma formação em nível superior, o que se pressupõe ter maior conhecimento técnico/acadêmico e um potencial de empregabilidade maior.

6.5 A UAB, a integração e atratividade regional

Para além da fixação populacional, outras duas tendências das migrações internas no Brasil foram apontadas, que são a incidência de migração de curta distância, que sinaliza um

adensamento regional, e os movimentos pendulares ou migrações de curto período. Esse fortalecimento dos movimentos de curta distância (intraestaduais) resulta das transformações políticas e socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas (DOTA; QUEIROZ, 2019, p. 416).

Os dados das PNAD-Contínua, dos períodos de 2005 -2010 e 2010-2015, analisados por DOTA e Queiroz (2019), apontam que, mesmo após a diminuição dos postos trabalho a partir de 2011, esses movimentos de curta distância continuaram intensos, possibilitados pela dinamização interna de cada uma das regiões, dadas tanto por políticas públicas de diversas ordens, com destaque para os investimentos nas áreas de saúde, infraestrutura e notadamente educação implementados pelo governo federal e pelos governos estaduais (DOTA; QUEIROZ, 2019, p. 427).

O custo financeiro baixo dos deslocamentos de curta distância é um dos fatores que fizeram com que eles permanecessem e tomassem proporções representativas no quadro das migrações. No que tange à educação, a modalidade EaD se torna uma opção ainda mais rentável (do ponto de vista dos gastos com deslocamento) pois a dinâmica dos cursos com a participação presencial nos polos com intervalos de tempos maiores e a possibilidade de permanecer residindo na mesma localidade pesa como positivo ao indivíduo na tomada de decisão.

Desse modo, o programa UAB, com os investimentos na prerrogativa da expansão e interiorização da educação superior pública possibilitou que se tornasse uma política pública de influência na integração regional (intraestadual). Os elementos empíricos já pontuados no item anterior que aferem a presença da população do próprio município na ocupação das vagas nos cursos do programa e análise que aqui se segue conferem essa constatação.

O cruzamento dos dados das variáveis cidade-sede do polo de apoio presencial em que o aluno cursou ou cursa a graduação UAB e o município de residência aponta que os polos de apoio presencial atendem, em sua maioria, à população residente na mesma mesorregião do município em que está localizado o polo.

Para demonstrar esse atendimento, foram feitas análises considerando 3 grupos distintos: primeiro, todos os respondentes da pesquisa; segundo, somente os respondentes cujo curso de graduação UAB foi a sua primeira graduação; e em terceiro, somente os respondentes cuja graduação na UAB foi sua segunda graduação.

Considerando o número total de respondentes, para além do percentual acima dos 50% que residem na mesma cidade do polo, dado outrora abordado, outros 26,5% dos alunos dos cursos de graduação UAB, embora não residam no mesmo município do polo, são de municípios circunvizinhos circunscritos na mesma mesorregião (Tabela 23).

Ainda considerando o total de respondentes, um percentual de 22,4% dos alunos reside em outra mesorregião do estado ou fora do território estadual, sendo esse último um número não muito representativo, não ultrapassando os 4%, mesmo em municípios localizados próximos à fronteira do estado de Minas Gerais com outras unidades federativas, onde poderia ter uma incidência maior.

Quando se focou nessa mesma análise, considerando apenas os respondentes para quem a UAB representou o acesso à sua primeira graduação, o atendimento da população residente na mesma mesorregião do polo aumentou de 26,5% para 30,4%. Já o percentual de alunos de primeira graduação residentes em municípios fora da mesorregião do polo ou em outro estado ficou em 16,8% (Tabela 24).

O comportamento dos dados, quando se observam os alunos de segunda graduação, se modifica (Tabela 25). Percebe-se, neste caso, que há maior movimentação entre os alunos de segunda graduação na busca por cursos de uma mesma região para outra ou de fora da unidade federativa. Para esse grupo, excetuando os residentes no mesmo município do polo, representa a maioria, o percentual de alunos residentes em outros municípios que não do polo, mas na mesma mesorregião, é de 19,72%, ao passo que os que residem em municípios fora da mesorregião ou outra unidade federativa chega a 32,39%.

A observação desses dados demonstra a tendência migratória atual presente também nos movimentos realizados por estudantes. Há uma maior concentração de movimentações mais curtas, a começar pelas movimentações dentro do próprio estado, e acentuando ainda mais a representatividade na movimentação intramesorregional. Esse comportamento de ocupação das vagas dos cursos UAB por residentes das proximidades dos polos, em municípios da mesma mesorregião, também foi apontado por Araújo (2016) na sua pesquisa sobre o curso de Administração Pública de uma instituição em Minas Gerais.

Quando verificadas as distâncias entre o município de residência e o polo durante a realização da graduação, o deslocamento médio para o polo não ultrapassa os 100 km. Essa distância pode ser considerada baixa dada as dimensões territoriais do estado de Minas Gerais e suas regiões. Quando se verifica individualmente cada deslocamento, mais da metade não chega aos 60 km de distância entre a residência do aluno e do polo.

Para Dota e Queiroz (2019), os movimentos pendulares (fluxo diário de casa para trabalho ou estudo) são fenômenos cada vez mais presentes nos municípios do interior do Brasil como estratégia de reprodução social de famílias e indivíduos. Essa característica se apresentou muito frequente quando verificados o município de moradia e o município onde o respondente teve a UAB como segunda graduação. Observa-se que os respondentes que se enquadram nessa situação, em sua maioria, realizavam movimentos pendulares para participação em cursos presenciais em municípios circunvizinhos.

Considerando-se que na modalidade a distância os encontros presenciais não são tão frequentes quanto os de um curso na modalidade presencial, a simples opção pela EaD diminui sobremaneira a frequência dos movimentos pendulares, criando assim movimentos pendulares sazonais.

Desse modo, observa-se que, para além da possibilidade de maior fixação no município, a UAB estabelece possíveis integrações regionais na busca dos serviços educacionais, minimizando os movimentos pendulares diários e aumentando movimentos pendulares sazonais em conformidade com as agendas das instituições de ensino. Essa modificação da estrutura educacional e do impacto regional de uma estrutura educacional do ensino superior nos movimentos populacionais nas regiões mineiras é uma característica também apontada por Barbosa (2013).

6.6 Trajetória migratória durante e após formação na UAB

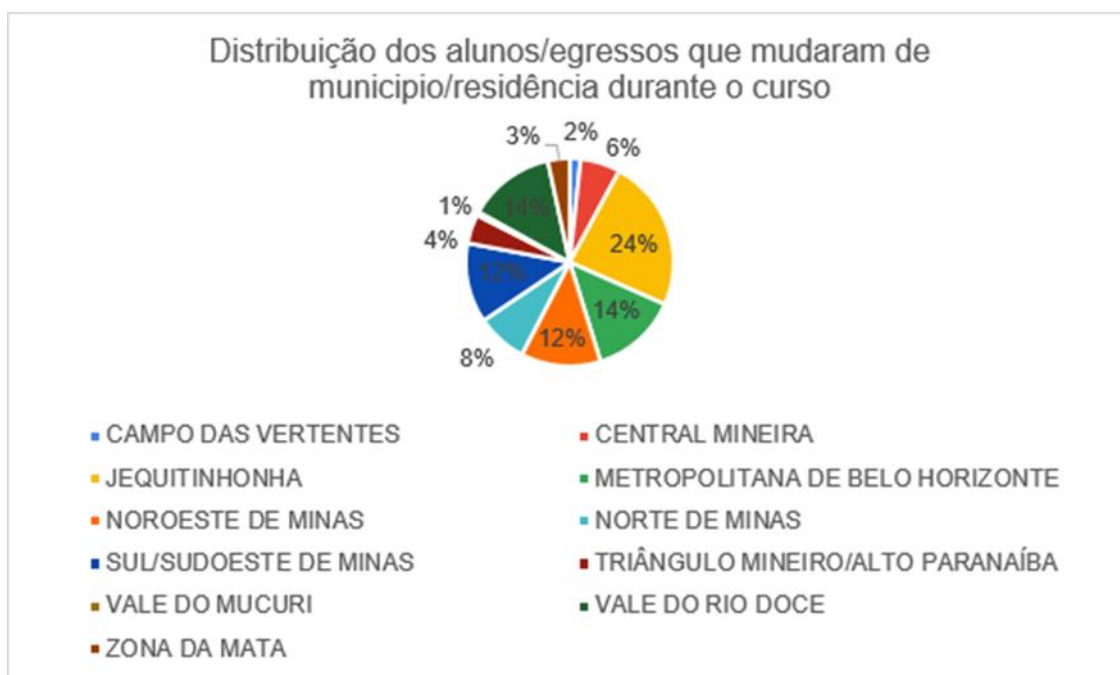
A duração de uma graduação é um tempo longo e que nem sempre possibilita o graduando interromper outros processos de sua vida para se dedicar apenas a ela. Considerando o perfil dos alunos e egressos que esta pesquisa acessou, percebe-se tratar de um público cujas

decisões envolvendo o campo profissional e pessoal afetam diretamente as suas decisões acadêmicas.

Durante a realização do curso na UAB, observa-se que 9,6% dos respondentes mudaram o município de residência. Esse movimento também foi objeto desta investigação para compreender se o fato de decidir cursar o ensino superior no sistema UAB ou as características e demandas oriundas do curso foram motivações para empregar esses deslocamentos nessa parcela de respondentes.

Como observável no Gráfico 10, esse movimento migratório durante o curso ocorreu em 9 macrorregiões mineiras e de forma bem pulverizada, demonstrando que, no período em que se cursa a graduação há, nas várias regiões do estado, processos migratórios vinculados ou não à trajetória acadêmica.

Gráfico 10 – Distribuição regional dos alunos e egressos que mudaram de município residencial enquanto cursavam graduação UAB



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para entender se o processo migratório empregado durante a graduação estava ou não vinculado à trajetória acadêmica, a questão 15.2 questionava esse imigrante se o ato migratório

no decorrer da sua graduação foi ou não em função da sua formação acadêmica. Do total de alunos e egressos que empregaram este movimento, somente 5% indicaram tê-lo empregado em função dos seus estudos no curso.

Esse percentual reforça uma das premissas deste estudo e uma característica da modalidade a distância já tratada em outros tópicos. A escolha por um curso nesta modalidade traz uma possibilidade fixativa maior nos municípios, visto que a necessidade de deslocamento para o polo de apoio presencial ocorre em uma frequência muito menor do que se fosse para um *campus* universitário em um curso presencial.

É importante salientar que os movimentos migratórios empregados em cada uma das modalidades (presencial e a distância) se distinguem sobretudo pelas políticas públicas vinculadas a cada uma delas. Embora se apresentem dados de ambas as modalidades, os elementos que as distingue politicamente devem ser pesados, não podendo, assim, realizar uma comparação desassistida dessas peculiaridades.

A baixa taxa de migração, que envolve mudança residencial de município para acesso/frequência à graduação EaD, reforça a flexibilidade da modalidade e o seu potencial como instrumento de aproximação da população às instituições públicas de ensino superior sem a necessidade de empreendimentos vultuosos vinculados às mudanças que um processo de imigração definitivo ou temporário longo pode acarretar ao indivíduo.

6.6.1 Formados na UAB, migração e mercado de trabalho

A objetivação da formação superior para a maioria dos respondentes desta pesquisa estava vinculada à possibilidade de melhoria da vida profissional. No entanto, ao olhar para o mercado de trabalho como ele tem se configurado, podem-se observar as seguintes realidades em que nem sempre esse processo almejado pelos estudantes acontece.

As mudanças ocorridas no mundo com a crise do capitalismo, segundo Lemos, Dubeux e Pinto, (2009) citados por Martins e Oliveira (2017), têm provocado uma mudança no papel da educação, que diferentemente das bases do auge do capitalismo em que ter uma formação escolar elevada era sinônimo de crescimento econômico e integração social do indivíduo, atualmente representa o aumento de chances de inserção no mercado de trabalho.

A leitura de Lemos, Dubeux e Pinto (2009) sobre a realidade do mercado de trabalho e como a educação é vista por ela sob a ótica das teorias econômicas, embora apresente divergências no que pensa, segundo Melo, Melo e Nunes (2009). Sobre o papel e valor da educação para os indivíduos na sua relação com o mercado de trabalho e profissionalização não anula o que esses postulam: que a educação é fundamental para o desenvolvimento da humanidade e permite que o indivíduo alcance seus objetivos na sociedade quando o “conhecimento proveniente dela serve de instrumento na busca por qualidade de vida¹⁴, à medida que possibilita aos indivíduos a expansão e o exercício integral de suas potencialidades” (CORDEIRO; PACHECO; SOUZA, 2013, p. 110).

Conhecendo a realidade dos municípios interioranos, percebe-se que, em sua maioria, não possuem postos de trabalhos que absorvam trabalhadores qualificados e remunerem conforme a sua qualificação. Desse modo, os processos migratórios muitas vezes acontecem, conforme se observa pelas teorias explicativas da migração, em busca de postos de trabalho, isto é, vagas de emprego que melhor remunerem e no qual a qualificação profissional seja valorizada.

Pensando nessa perspectiva, a questão de número 16¹⁵ do formulário aplicado aos alunos e egressos dirigia-se somente aos egressos dos cursos de graduação, buscando verificar se, depois de concluírem o curso, a pessoa estaria residindo no mesmo município em que residia durante a graduação ou se havia empregado algum movimento migratório.

Do total de egressos, aproximadamente 26% passaram a residir em outro município após a conclusão do seu curso de graduação na UAB. Quando se observam os movimentos empregados, em 27% deles não foi possível identificar, visto que o respondente não indicou em que município passou a residir.

Para 55% dos egressos que mudaram de município de residência após a realização do curso, eles fizeram um movimento para municípios da própria mesorregião em que já residiam,

¹⁴ O termo qualidade de vida, de fato, tem sido muito utilizado ultimamente, mas não há consenso sobre sua definição, porém é importante lembrar que a qualidade de vida tem algo de subjetivo, ou seja, próprio de pessoa para pessoa. (HEERDT, 2013, p. 1).

¹⁵ 16) Depois de concluir o curso (caso já tenha finalizado), você continua residindo no mesmo município? a) Sim b) Não. 16.1) Em que município/estado passou a residir após concluir o curso?; 16.2) Essa mudança de município após o curso foi em função de buscar trabalho na área de formação? a) Sim b) Não.

realizando assim uma migração na perspectiva que já apontam autores que discutem os padrões das migrações internas do século XXI, que é a migração de curta distância, dentro de uma mesma realidade regional. Após reversão da polarização dos grandes centros, esses municípios se tornaram mais atrativos pelos investimentos socioeconômicos empregados em algumas cidades interioranas que se tornaram polos de atração populacional.

Os outros 18% desses fluxos migratórios chamam a atenção por estarem na contramão das tendências migratórias do século 21 (BENINGER, 2011-2021). Foram movimentos empregados de cidades interioranas para regiões metropolitanas, sendo 9% da mesorregião Jequitinhonha para a região metropolitana de Belo Horizonte, e os outros 9% da mesorregião Central de Minas para região metropolitana de São Paulo.

Ao buscar entender as causas desse processo migratório, 73% dos que migraram indicaram que a mudança de município após o curso foi em função de buscar trabalho na área de formação. Para os demais, foram motivos divergentes à formação e inserção no mercado de trabalho.

Dentre esses que realizaram uma mudança em busca de trabalho na área de formação estão aqueles que migraram para regiões metropolitanas. Isso reforça que os 18% dos cursistas de graduação UAB que fizeram movimentos migratórios após a conclusão do curso para regiões metropolitanas não se sentiram atraídos, ou não conseguiram ver possibilidades da inserção profissional ou recolocação na própria mesorregião em que residiam.

Ainda não se tem certeza do fator motivador, para além da questão do trabalho, para fazer um movimento migratório na corrente contrária dos grandes fluxos migratórios deste século. As teorias migratórias apontam algumas possibilidades explicativas desse fenômeno que é muito comum na migração interna em Minas Gerais. Trata-se de uma explicação vinculada às teorias macro, que é a criação de redes. É comum, nas migrações internas, a escolha do local de destino do fluxo migratório estar vinculada às relações sociais com outras pessoas que emigraram anteriormente para aquele destino e que, numa segunda leva migratória, o indivíduo, por esses laços, sente-se mais seguro e mais bem estruturado a empreender este fluxo.

Por fim, observando o percentual acima mencionado de migrações após a conclusão dos cursos de graduação ocorrerem no interior das mesorregiões, nota-se que a tendência da

migração de curta distância é um elemento presente e fortemente marcante para os egressos da UAB, reforçando a importância do programa para o desenvolvimento regional e a integração dos municípios de uma mesma macrorregião. Esse dado também reforça o lugar do programa no contexto macro das políticas de rearranjo territoriais.

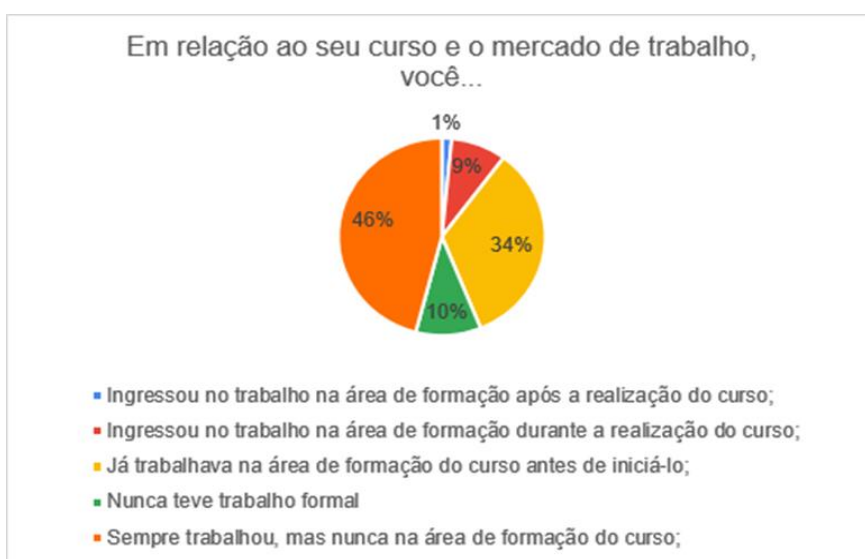
6.7 A formação UAB e a vida profissional dos estudantes e egressos

O impacto da formação acadêmica na vida profissional é um dos fatores que mais impulsiona a procura desta formação. A Imagem 11, abaixo, traz a representação da formação em nível superior para os alunos e egressos da UAB; a maior parte dos respondentes indicavam essa formação como importante para a sua vida profissional.

Nas representações, o destaque se deu para oportunidades que a formação em nível superior poderia trazer na melhoria salarial, na melhoria das condições de trabalho, na qualificação ou melhoria da qualificação profissional para o mercado de trabalho, na estabilização no mercado de trabalho ou na possibilidade de recolocação profissional.

Pensando na possibilidade dessa representação ser uma categoria de respostas, a questão de número 17 do formulário indagava sobre a relação da formação em graduação no Programa UAB e a sua inserção no mercado de trabalho. As respostas a essa indagação possibilitaram trazer a observação do Gráfico 11.

Gráfico 11 – Categorização da questão 17



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando todos os respondentes da pesquisa, pouco mais de 1% indicou que ingressou na área de formação após a realização do curso. Já cerca de 9% indicaram o ingresso no mercado de trabalho na área de formação durante a realização do curso. Desse modo, para 10% dos respondentes, o curso possibilitou a inserção no mercado de trabalho na área de formação da graduação que cursaram/cursavam.

Analisando a representação de ensino superior apenas para essa parcela de 10% que responderam ingressar no mercado de trabalho na área de formação durante ou após o curso, as respostas predominantes estavam vinculadas à realização pessoal e familiar ou às perspectivas em relação ao trabalho (profissionalização, oportunidade e renda), sendo essa última apontada por mais de 90% desse grupo, a exemplo: os respondentes 14, 35, 90 e 177.

Ter uma formação em Nível Superior, além de enriquecer o nível de conhecimento e profissionalização, contribui de forma significativa para o ingresso no mercado de trabalho. (RESPONDENTE 14).

Melhoria no salário. (RESPONDENTE 35).

Minha vida financeira e econômica depende totalmente desta formação. (RESPONDENTE 90).

Ter um curso superior como o de Administração Pública ajuda muito no meu desenvolvimento pessoal e profissional. (RESPONDENTE 177).

Um percentual de 34% dos respondentes, por sua vez, indicaram que já trabalhavam na área de formação do curso de graduação na UAB mesmo antes de iniciá-lo. Considerando que a maioria dos cursos oferecidos no sistema UAB são cursos de licenciatura (Pedagogia e outras ou Administração Pública), esse número evidencia uma das justificativas de criação do Programa UAB: a formação inicial de professores; e fornece mais evidências sobre o trabalho na educação, sobretudo na docência, em que nem todos os profissionais possuem a formação exigida para assumirem os postos de trabalho.

Ao retomar a representação de formação em nível superior apenas para este grupo de 34% dos respondentes, observa-se que essa representação está, em sua maioria, vinculada à possibilidade de melhoria de vida profissional e melhoria salarial, como se pode ver na fala de alguns desses respondentes.

Representa aprendizado, conhecimentos e uma maneira de estar se aperfeiçoando para o mercado de trabalho. (RESPONDENTE 18).

A possibilidade de melhoria na área profissional e ascensão no mercado de trabalho. (RESPONDENTE 48).

Ter uma qualificação profissional para exercer tal cargo. (RESPONDENTE 82).

Ter oportunidade de melhorar financeiramente. (RESPONDENTE 91).

Capacitação profissional. (RESPONDENTE 109).

Acesso a novas oportunidades. (RESPONDENTE 137).

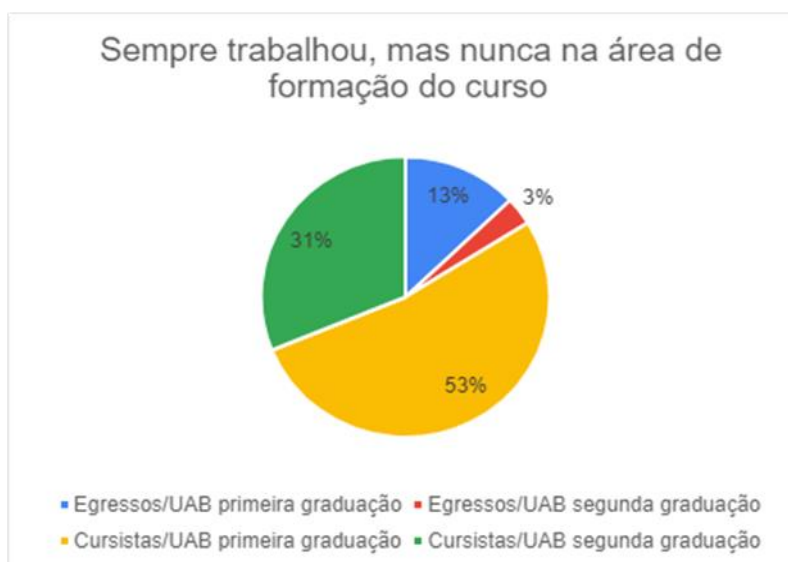
Aprendizado, e condições de prestar concurso em áreas melhores. (RESPONDENTE 158).

Melhor capacidade e desempenho profissional. (RESPONDENTE 160).

Uma parcela significativa de 46% dos respondentes integra uma categoria de estudantes e egressos de cursos de graduação que, embora estejam no mercado de trabalho formal, fazendo parte da chamada população produtiva e de grande interesse das políticas socioeconômicas, não atuam na área de formação do curso de nível superior que cursam/cursaram.

Para melhor entender a situação dessa parcela, dividiu-se a representatividade de egressos e cursistas na condição de ser um curso UAB a primeira ou a segunda graduação do respondente (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Composição dos respondentes da questão 17 que estão inseridos no trabalho formal, mas não na área de formação UAB.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com isso, observa-se que, dos respondentes do formulário que indicaram *terem sempre trabalhado, mas nunca na área de formação*, 16 % são de egressos e 84 % de cursistas. Essa proporção demonstra que a maior parte que ainda não trabalha na área de formação pode ter relação com o fato de ainda não possuírem a formação na área concluída, entretanto os elementos que a pesquisa acessou não permite que essa premissa seja verificada empiricamente.

Observa-se ainda que 31% desse público que são cursistas de graduação UAB (que indicaram que sempre trabalharam, mas nunca na área de formação) fazem, pelo Programa, a sua segunda graduação. Essa realidade é um indicativo de que esse público pode já ter uma carreira mais consolidada na área da primeira graduação e, por conseguinte, a inserção na área da segunda graduação seria um interesse posterior, ou mesmo uma formação para agregar conhecimento sem pretensão de aventurar no mercado de trabalho em outra área.

Por fim, na relação entre o curso de graduação na UAB e o mercado de trabalho, existe um percentual de 10% dos respondentes que afirmam nunca terem tido trabalho formal.

6.7.1 Alunos e egressos da UAB invisíveis no mercado de trabalho formal

A informalidade no mercado de trabalho sempre foi uma realidade presente no contexto social brasileiro. Conforme dados divulgados pelo IBGE em 30 de julho de 2021, com base na PNAD-Contínua, a taxa de informalidade no mercado de trabalho do país atingiu o patamar de 40% da população no trimestre finalizado em maio de 2021, superando os 37,6% e 39,6% dos semestres imediatamente anteriores, numa ordem crescente.

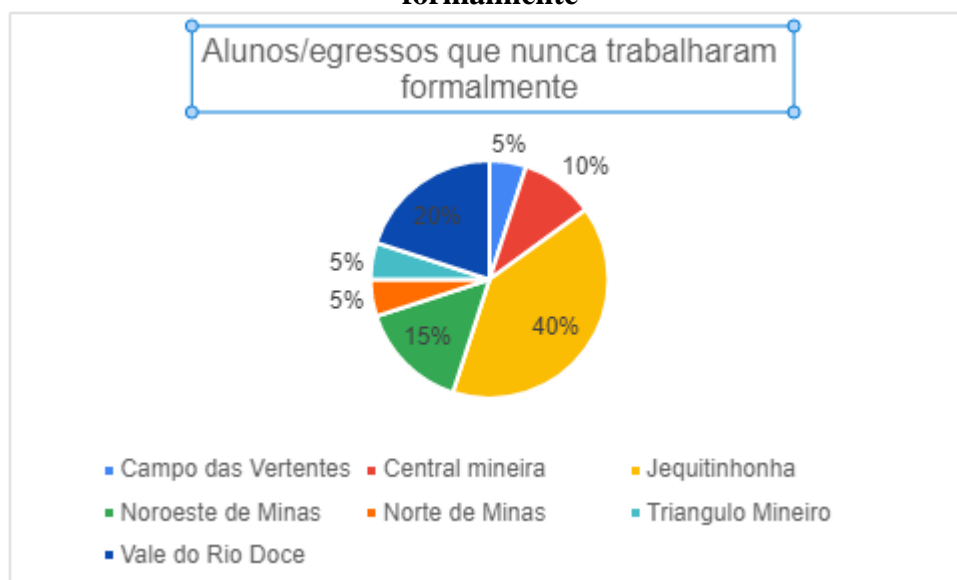
A análise que se tem dos dados no Brasil é que essa taxa tem aumentado, sobretudo após um conjunto de reformas trabalhistas e previdenciárias ocorridas a partir de 2014, influenciadas e acirradas pelas correntes crises do sistema econômico.

Esse grupo que está fora do mercado de trabalho formal é composto por 5% de egressos de graduação UAB, e 95% fazem parte dos cursistas. Já em relação à graduação UAB na sua formação acadêmica, 85% têm a UAB como primeira graduação.

O aparecimento de 10%, da amostra desta pesquisa, que afirmam nunca terem tido trabalho formal, abriu parênteses para que se compreendesse quem são esses indivíduos e buscasse, ainda que teoricamente, situá-los em uma realidade macro da sociedade brasileira de perfil similar.

O grupo é composto majoritariamente pelo público feminino (85%), distribuído em sete macrorregiões, estando 40% na região do Vale do Jequitinhonha (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Composição dos respondentes da questão 17 que nunca trabalharam formalmente



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa em si não trouxe elementos que conseguissem aprofundar a motivação dessa parcela não estar inserida no mercado de trabalho formal e nunca ter tido vínculo formal. Entretanto, ao olhar os dados numéricos acessados, principalmente pelo fato de ser um público majoritariamente feminino, algumas luzes teóricas permitem refletir os dados na comparação do perfil desse grupo e a realidade brasileira da mulher no mercado, as questões etárias e as questões socioeconômicas regionais.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA (2019) aponta que 61,6% da população feminina entre 17 e 70 anos encontrava-se inserida no mercado de trabalho no Brasil,

em 2015, com projeções a chegar a 64, 3% no ano de 2030; O mesmo que o dado empírico observado pelo IPEA em uma série histórica desde 1992 “a taxa de participação feminina [...] continua bastante abaixo da taxa de participação dos homens no Brasil” (BARBOSA, 2014, p. 37).

No contexto brasileiro e internacional, três fatores são observados como determinantes à participação da mulher no mercado: “a presença de filhos, a renda domiciliar per capita e o nível educacional da mulher” (BARBOSA, 2014, p. 37). As análises empíricas dos dados PNADs feitas pelo autor revelam que:

como esperado, a educação tem um impacto positivo na probabilidade da mulher participar no mercado de trabalho brasileiro. Esse resultado é bastante acentuado para as mulheres com mais de onze anos de estudo. A probabilidade da mulher que se encontra nessa faixa educacional entrar no mercado de trabalho é de mais de 23% para cada ano analisado. A presença de filhos com até doze anos de idade tem um impacto negativo na probabilidade da mulher participar no mercado de trabalho brasileiro [...] a presença de filhos entre zero e dois anos de idade reduzia essa probabilidade em mais de 17%. [...]; já a renda domiciliar per capita, descontada da renda da mulher, não gera efeito na oferta de trabalho feminina. (BARBOSA, 2014, p. 38).

Além das questões pontuadas por Barbosa (2014), para Tavassi *et al.* (2021), outros fatores, como o papel social e cultural, historicamente impostos sobre as mulheres – principalmente atribuindo-lhes a dedicação ao lar no cuidado da família e dos serviços domésticos, - também, são responsáveis pela diferença entre homens e mulheres na participação no mercado de trabalho.

Quando se olha a distribuição dos dados e 40% deles estão situados no Vale do Jequitinhonha, pode-se conjugar o dado com elementos socioeconômicos daquela mesma região, que se caracteriza por um baixo desenvolvimento econômico e postos de trabalhos formais ainda insuficientes para a população. Essa realidade socioeconômica do Vale do Jequitinhonha, em específico, aparece nos estudos demográficos como um dos fatores decisivos aos processos migratórios, que, neste caso, pode estar relacionada à opção da escolha pela continuidade dos estudos e não uma saída em busca de postos de trabalhos.

Uma reportagem publicada na versão *on-line* do Jornal Estado de Minas, no dia 18 de abril de 2018, com o título *Emprego escasso desfaz os sonhos no Vale do Jequitinhonha*, aponta que “a falta de perspectivas e a carência socioeconômica se agravaram no vale com a redução

da saída em massa para o serviço temporário no corte de cana no interior de São Paulo, onde o trabalho dos boias frias foi substituído pelas máquinas” (ESTADO DE MINAS, 2018, s/p).

O grupo varia dos 18 aos 40 anos de idade, apresentando uma média de idade no grupo de 26, 3 anos, sendo que o percentual de menores de 30 anos chega aos 70% do grupo. Isso indica que é o grupo faz parte de uma população economicamente ativa que, de alguma forma, contribui com sistema de produção.

Quando se observa a cor autodeclarada desse grupo, 70% são de pessoas pardas, 15% de pessoas pretas, e, 15% de pessoas brancas. Considerando que a maioria do grupo é feminino, esses dois fatores combinados não permitem afirmar que seja causa da não participação no mercado de trabalho, visto que Barbosa (2014) aponta uma tendência contrária, pois as mulheres negras estão mais inseridas no mercado de trabalho do que as mulheres brancas.

Se se observar a movimentação desse grupo para cursar o ensino superior, percebe-se que 60% são residentes nos mesmos municípios-polos de apoio presencial dos cursos que frequentam. Ao analisar essa movimentação dentro das macrorregiões, 95% dos alunos e egressos residem em municípios da mesma mesorregião do polo de apoio presencial que frequentam.

Ainda, quando se verifica em que curso estão, a predominância dos cursos de Administração e Pedagogia no grupo é ainda maior. A Administração Pública é o curso de 50% dos que nunca atuaram no mercado de trabalho formal e a Pedagogia de 40%, restando 5% para o curso de Tecnologia e 5% para outras licenciaturas. A disposição do grupo em relação aos cursos que frequentam/frequentaram está estritamente ligada à oferta (Quadro 7). Uma vez que os cursos ofertados se baseiam na maioria em licenciaturas (incluindo Pedagogia) e Administração Pública, a escolha da área de formação também fica limitada.

Considerando que 95% desse grupo que não ingressou no mercado de trabalho é formado de alunos de primeira graduação e a maioria ainda em curso, a graduação na UAB pode ser a oportunidade de qualificação profissional por meio da formação superior que esses indivíduos tiveram a oportunidade.

O dado também revela a fragilidade de vínculos trabalhistas e/ou ausência de postos de trabalhos formais nessas regiões, pois, ao olhar as características (idade/sexo/região) do grupo,

percebe-se que compreendem uma parte da população que inicia cedo a vida no trabalho, entretanto nem sempre são trabalhos com vínculos profissionais garantidos.

7 CONCLUSÕES

Este trabalho buscou compreender as relações entre a implementação dos cursos na modalidade a distância do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos municípios mineiros e a migração interna por busca de estudos em nível superior, procurando compreender a influência da implementação da EaD pública na dinâmica dos processos migratórios que tem por motivos a busca por educação superior.

Compreender a relação entre esses dois fenômenos da realidade brasileira, que são a expansão da modalidade EaD nas últimas décadas e a migração interna, não foi um exercício fácil. As várias limitações de disponibilidades de dados oficiais ou bancos institucionais (já relatadas ao longo deste trabalho) permitem afirmar que as relações discutidas por este estudo podem estar subestimadas, visto que o percurso desta pesquisa mostra um universo lacunar à pesquisa acadêmica, e qualquer estudo que se debruce sobre a compreensão dessa relação emite apenas um compêndio do que ela realmente é.

Isso posto, este texto conclusivo, que traduz um momento de olhar para a pesquisa em conjunto, revisita seus objetivos e com base neles avalia os avanços que foram possíveis; mostrando aquilo que foi possível dentro das limitações que o próprio ato de pesquisar remete. O sentimento nesta conclusão é que a busca por compreender um objeto em sua totalidade de correlações com a realidade é um desejo utópico e, como utopia, impulsiona a sempre caminhar, percebendo que, na medida em que avançamos, nosso objeto também se distancia (GALEANO, 1994, p.32).

Como primeiro objetivo, propôs-se identificar as conexões entre as teorias explicativas das migrações e a educação. Após uma leitura minuciosa das teorias apontadas pela literatura das migrações, desde Revisten (1895) às tendências explicativas atuais, pode-se afirmar que as migrações por si só são fenômenos bastante complexos para se compreender. Quando se volta para as migrações internas, essa complexidade é ainda maior. Os instrumentos de coletas de dados, os censos demográficos e PNAD-Contínua são incapazes de acompanhar e ou mapear toda a mobilidade sobre o território nacional em sua complexidade, tornando os dados incompletos, sobretudo para compreender os movimentos intrarregionais.

Em toda a literatura das teorias explicativas da migração, a educação é um elemento recorrente. Sobre esse ponto cabe destaque separado entre os dois blocos teóricos que se adotou no decorrer da pesquisa: o das teorias microssociológicas e o das macrosociológicas. Para este, a educação e seus aparatos físicos e representativos como elemento estrutural da sociedade e do mercado interferem na dinâmica dos processos migratórios. Para aquele, a educação é vista como aprimoramento ou investimento do indivíduo que ele oferece além de condições positivas ou negativas que pesam sobre a sua decisão de estabelecer um movimento migratório ou a fixação em determinada localidade.

Os modelos explicativos, apesar de se referirem à educação como fator interveniente para os processos decisórios do indivíduo à migração, não aprofundam as questões e nem os fenômenos decorrentes do processo migratório, ficando o mapeamento dessas trajetórias presentes apenas nos trabalhos pontuais, pois não há um instrumento assertivo para verificar, em nível nacional, essas trajetórias que são tão dinâmicas.

Feitas essas leituras, fica também claro que a relação da educação com o fenômeno migratório excede as questões objetivas e tange as questões subjetivas do imaginário individual e do coletivo. A representação social de educação que o indivíduo e a sociedade estabelecem precedem o ato de imigrar, visto que é dessa subjetividade que o sujeito considera a educação e seus elementos como fatores positivos ou negativos aos deslocamentos geográficos.

A literatura sobre as migrações ainda revelou que as políticas públicas exercem forte influência sobre os processos migratórios, uma vez que a existência ou inexistência de determinadas políticas implementadas geograficamente estimulam ou inibem processos migratórios. Ou ainda a densidade de fluxos migratórios sobre o território provocam demanda por políticas públicas, quer seja para atender a população migrante, quer seja para provocar a descontinuidade do fluxo.

A educação, como política pública, assume esse papel influenciador dos processos migratórios. Ela sofre alteração em função da migração e, ao mesmo tempo, provoca alteração nos arranjos territoriais, sobretudo compreendendo-a na perspectiva dos direitos do cidadão e dos serviços públicos.

O ensino superior, na qualidade de categoria da educação, pesa nas decisões de fixação ou mobilidade de pessoas. As políticas públicas desse nível de ensino, em especial o PROUNI, REUNI, SISU e UAB têm promovido mudanças na mobilidade geográfica de pessoas, ora diminuindo fluxos pela interiorização das IES, ora criando novos arranjos migratórios para acessar as Instituições.

Uma vez que se centrou a pesquisa na limitação geográfica do território mineiro, pareceu assertivo a esta pesquisa identificar as tendências internas no Brasil e em Minas Gerais. Com base na literatura da área e nos dados demográficos, pode-se afirmar que, em Minas Gerais, o saldo migratório positivo alcançado nas últimas duas décadas demonstra mudança no seu padrão migratório.

Os investimentos regionais e o estabelecimento de centros urbanos com elementos da atração populacional no interior do estado têm provocado um movimento migratório mais interno, tirando Minas Gerais da condição de celeiro de mão de obra para os grandes centros urbanos de outros estados. O Vale do Jequitinhonha, no norte de Minas, apesar de manter ainda um alto índice de imigração daquela região para outros centros urbanos, inclusive do próprio estado, apresenta saldos migratórios bem melhores, fruto dessas melhorias.

A característica em Minas Gerais reflete a tendência migratória brasileira, que conta com uma migração de retorno e uma reversão da polarização em que o empreendimento migratório de longas distâncias para grandes centros urbanos já não traz tanto retorno ao migrante. Desse modo, ele opta por migrações mais curtas dentro de uma mesma região ou para regiões mais próximas a sua e menos onerosas.

O objetivo de verificar as potencialidades da UAB como fator interveniente nos fluxos migratórios por busca de educação superior em Minas levou a pesquisa a ampliar seus horizontes de análise para além do estado de Minas Gerais, buscando a compreensão da educação, primeiramente como fator interveniente nos fluxos migratórios. Nesse ponto, as próprias teorias migratórias, como aqui já destacado, apontam a afirmativa de que a educação e seus aparatos são responsáveis por parte dos fluxos migratórios.

Pela disposição geográfica das instituições de ensino no Brasil, a educação é, desde sempre e continuará sendo, um fator motivador dos processos migratórios. Entretanto as

políticas de democratização, interiorização e expansão do acesso à educação, nos seus variados níveis, trazem modificações nos rumos da migração, promovendo inclusive a sua diminuição.

Ainda para atender a esse objetivo da pesquisa, a análise realizada sobre a disposição geográfica do ensino superior em Minas Gerais permite afirmar que, na disposição geográfica das instituições de ensino superior na modalidade presencial por meio dos *campus* acadêmicos no estado de Minas Gerais, o estado encontra-se bem assistido quanto ao número de instituição. Entretanto, o posicionamento geográfico dessas instituições, somado às fragilidades infraestruturas das regiões mineiras, principalmente no que se refere ao transporte público que integra os municípios de uma mesma mesorregião, contribuem para o afastamento da população da formação em nível superior.

A posição geográfica dessas instituições tende a estar mais concentrada nas regiões de maior adensamento populacional. Geograficamente, a porção norte do estado (mesorregiões Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce e Noroeste e Triângulo) apresenta menor dispersão das instituições sobre o território, indicando a necessidade de deslocamentos maiores por parte da população para acessá-las.

E a educação a distância, na perspectiva da interiorização e expansão, é uma importante ferramenta de aproximação da população ao acesso ao ensino superior. A verificação da disposição geográfica dos polos UAB em Minas Gerais mostra uma similitude da presença dos polos com a presença das instituições na modalidade presencial, mas com o nível de interiorização maior, pois abarca municípios menores.

Em uma das questões secundárias de pesquisa, a seguinte questão foi pontuada: os polos de apoio presencial UAB são de fato aparatos educacionais que promovem a diminuição da saída de pessoas dos municípios-sede ou retardadores dessas saídas? Essa questão ainda se presta a verificar os polos UAB como fatores intervenientes a migração.

A observação dos saldos migratórios dos 95 municípios foi insuficiente para poder chegar a uma resposta definitiva. Com o atraso do censo de 2020, com muitos municípios tendo iniciado suas atividades nos polos após a coleta para o censo de 2010, a pesquisa recorreu a outros elementos, como o número de vagas, a presença ou não de outras instituições públicas

de ensino na localidade dos polos antes da sua criação, dentre outros, para poder verificar essa questão.

A UAB trouxe para Minas Gerais, desde a sua implementação, a abertura, em média, de 3.373 novas vagas/ano em cursos de graduações. Em 39% dos municípios que receberam essas vagas, o polo UAB é a única forma de começar o ensino superior naquela localidade, e em outros 21% havia apenas instituições privadas a ofertar o ensino superior. Desse modo, para 60% dos municípios que receberam polo UAB, ele se configura como única possibilidade dentro daquele município de formação superior gratuita.

Desse modo, outra questão secundária, apontada por esta pesquisa, encontra-se respondida pelo seguinte dado: ao indagar aos alunos dos cursos UAB se a escolha do ensino superior via EaD foi ou não alternativa em face da possibilidade eminente de migração por busca de estudos, pode-se afirmar que em 39% dos polos que esta pesquisa conseguiu acessar essa era a realidade.

A UAB, como fator interveniente nos fluxos migratórios por busca de educação superior em Minas Gerais, poderia contribuir muito mais com a diminuição dos fluxos migratórios por busca de estudos se oferecesse a possibilidade de formação em mais áreas do conhecimento. O foco do Programa no oferecimento de cursos apenas na formação de professores e de administradores e gestores públicos limita aqueles vocacionados a outras áreas do conhecimento a empregar movimento migratório, mesmo que residam em município que tenha o polo de apoio presencial.

Observa-se que as mesorregiões Jequitinhonha, Norte de Minas e Mucuri receberam os maiores números de vagas e também maior variedade de cursos. Isso somado à realidade socioeconômica e migratória dessas regiões permite reafirmar que esse destaque reverbera o que as teorias migratórias destacam, isto é, os investimentos em formação, capacitação e infraestrutura educacional são elementos fixativos da população ou possibilitadores de um processo migratório mais exitoso para o migrante, tendo em vista a sua formação e colocação no mercado.

A limitação das áreas de formação ofertadas pelo UAB, sendo maioria licenciaturas, carece de uma revisão com vistas à ampliação das áreas de formação. Essa revisão, mesmo aventada nas orientações da Capes, não aconteceu pelo Edital UAB/Capes nº 09, de 7 de

fevereiro de 2022, visto que o baixo número de vagas que o edital prevê para cada instituição as impede de ampliar suas áreas de formação.

A limitação das áreas de formação ofertadas pela UAB, sendo maioria licenciaturas, carece de uma revisão. Considerando o perfil dos alunos, que na maioria são pobres, cujas condições não permitem arcar com os custos de deslocamento e manutenção de outro curso com maior valorização no mercado de trabalho, o viés adotado no Programa que se insere na política de interiorização do ensino superior ajuda a reforçar um estereótipo da sociedade brasileira de que, aos pobres, ofertam-se as formações menos valorizadas economicamente.

Ainda, observa-se uma tendência mal-intencionada do Programa UAB quando se verifica o seu público e o seu foco de formação. Com um direcionamento às formações de pouco valorização salarial vinculadas quando do ingresso dos egressos no mercado de trabalho, paira sobre a política pública educacional uma sombra do passado histórico do Brasil: de oferecer à população pobre formações com menores valorização salarial. Essa realidade merece ser repensada pelos gestores do Programa para evitar reproduzir certas tendências das políticas brasileiras.

Esta pesquisa objetivou, ainda, a construir o perfil da fixação de moradia e possíveis migrações internas dos alunos de graduação EaD/UAB em Minas Gerais durante e depois de frequentar os cursos.

Para se verificar a fixação de moradia, esta pesquisa utilizou-se do elemento ocupação de vaga nos municípios. As vagas de graduação do curso UAB em Minas Gerais apresentaram uma taxa média de 51,0% de ocupação por moradores do próprio município-sede do polo de apoio presencial, variando entre 52,80% e 47,89% alunos que têm a UAB como primeira graduação. Isso significa que mais da metade dos alunos da UAB não realizam movimentos migratórios para cursarem o ensino superior em outro município.

A observação da taxa de ocupação das vagas por residentes do próprio município possibilita verificar como a UAB se configura como política pública que contribui com a diminuição das taxas migratórias nos municípios. Assim, quanto mais pessoas do próprio município ocupam as vagas dos cursos de graduação do Programa, entende-se que permaneceram por mais tempo residindo naquela localidade, o que impacta diretamente nos dados de fixação da população.

A análise da ocupação das vagas também possibilitou verificar a potencialidade da EaD/UAB como fator de integração regional em Minas Gerais. A segunda maior parcela dos alunos UAB vêm de cidades circunvizinhas aos polos, circunscritas na mesma mesorregião do município/polo. Esses dados permitem afirmar que, para além da possibilidade de maior fixação no município, a UAB estabelece possíveis integrações regionais na busca dos serviços educacionais. Desse modo, a EaD cria um novo padrão migratório vinculada aos municípios-polos de apoio presencial, pois promove um movimento migratório pendular marcado pela sazonalidade, com vínculo direto aos calendários das instituições de ensino superior e às características dos modelos pedagógicos dos cursos da modalidade.

A mudança de município residencial por parte dos alunos tendo fator motivador o acesso aos polos para cursar a graduação é muito pequena. Apenas 0,48% dos alunos de graduação UAB indicaram que empregaram esse processo migratório.

Algo que ficou muito marcado entre os alunos e egressos UAB foi a vinculação da busca da formação superior com a melhoria das condições de trabalho e de vida. Essa visão da educação, que também está presente nas teorias migratórias, tem impulsionado a busca pelo nível superior, reforçando que a representação social de educação para o ingressante no ensino superior é um dos motivos de busca por essa formação.

A busca pela concretização da melhoria de vida em função do alcance de uma formação em nível superior tem impulsionado movimentos migratórios após a formação no Programa UAB. Esses movimentos são marcados principalmente pelas migrações de curta distância dentro da mesma mesorregião em que o aluno residia e cursava a graduação, confirmando, assim, a tendência migratória atual do estado de Minas Gerais, onde as migrações são de curta distância. As migrações de longa distância após a formação na graduação ainda ocorrem, mas, comparadas às anteriores, em números muito menores. Isso reforça a importância do Programa para o desenvolvimento regional e a integração dos municípios de uma mesma macrorregião.

Isso posto, não se pode pensar na EaD como a solução dos problemas da migração para acesso ao ensino superior. No que tange às migrações, a EAD não resolve os problemas relativos à mobilidade populacional pela busca de estudos. Ela é um elemento que diminui a necessidade de fluxos migratórios para a realização da formação em nível de graduação, entretanto a migração está atrelada também à disponibilidade das áreas de formação, às mudanças mercadológicas por formações específicas e à disponibilização da infraestrutura

educacional, dentre outros. A implementação de políticas públicas que valorizem as potencialidades regionais, a criação de postos de trabalhos e incentivos ao crescimento econômico e produtivo local deve estar vinculada ao Programa UAB.

Ainda, este texto conclusivo aponta duas das possibilidades de continuidade de pesquisa envolvendo o objeto a que ela se dedicou e que, embora não objetivado por este estudo, os dados que se fizeram presentes apontaram essas lacunas. Destacamos possibilidades de estudos dos investimentos dos próprios municípios no ensino superior público na modalidade a distância, com aprofundamento quanto à representatividade desses investimentos nas políticas educacionais de cada município; estudos com foco específico nos egressos do Programa, buscando verificar a concretização ou não das objetivações de melhoria da qualidade de vida, que a vincularem à formação em nível superior.

Assim, encerra-se este texto afirmando que, diante dessas possibilidades de pesquisa, esta tese tende a ser a construção de novos objetos de pesquisa para o desenvolvimento de estudos futuros na perspectiva de melhor compreensão das relações nela apontadas entre migração, educação, modalidade a distância e regionalização.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Marleny Cardona *et al.* Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. **Cuadernos de Investigación**, n. 56, 2012.
- ALMEIDA, M. C. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. *In:* EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. PUCPR. **Anais...**ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.
- AMORIM, Cassiano Caon. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- AMORIM, Monica Maria Teixeira. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese – FaE/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. **Egressos da EJA no Curso de Administração Pública EAD/FaPP/UEMG: uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p.321-338, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS (ABRUEM). **Relatório da atuação das universidades filiadas à ABRUEM, na oferta de cursos na modalidade de educação a distância e na parceria com a Universidade Aberta do Brasil/UAB**. Brasília: Abruem, 2021.
- AUGUSTO, Hélder; BRITO, Fausto. Migrações em Minas Gerais: Tendências recentes a partir da análise de suas microrregiões. *In:* XII SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 2006. **Anais...** Diamantina. Economia, História, Demografia e Políticas Públicas. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 2006.
- AUGUSTO, Hélder; BRITO, FRA. Migrações em Minas Gerais: tendências recentes a partir da análise de suas microrregiões. *In:* DÉCIMO SEGUNDO SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA. **Anais...** Diamantina: Cedeplar, p. 1-14, 2006.
- BAENINGER, Rosana *et al.* **Migração internacional e políticas sociais: a importância dos registros administrativos locais**. *E-book*, 2021, p. 424-439.
- BAENINGER, Rosana. Migração, migrações. **Ideias**, v. 2, n. 1, p. 31-41, 2011.
- BAENINGER, Rosana. Migrações internas no Brasil século 21: evidências empíricas e desafios conceituais. *In:* CUNHA, José Marcos Pinto. **Mobilidade espacial da população:**

desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo. Campinas: Núcleo de Estudos de População–Nepo/Unicamp, 2011. p. 71-94.

BAENINGER, Rosana. Migrações internas no Brasil: tendências para o século XXI. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 4, n. 7, p. 9-22, 2015.

BARBOSA, Adriana Mota. **Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese – Instituto de Geociências/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda. **Participação feminina no mercado de trabalho brasileiro**. 2014.

BARCELLOS, Tanya M. de. Migrações internas: os conceitos básicos frente a realidade da última década. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.296-309, 1995.

BECKER, Gary S.. Human Capital, 1983. *In: Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2. ed.. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica, phenomenological studies**, v. xx, n. 2, p. 189-197, jul./dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Universidade Aberta do Brasil**. Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2013.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Universidade Aberta do Brasil**. Portal SisUAB. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais /MEC (2018). **Censo da Educação Superior 2019**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei 9.394/96. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Congresso Nacional, 23 dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 out. 2015.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/> Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2014.

BRAZ, R.L. **O Programa Andifes de mobilidade acadêmica**: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3GFUT>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRITO, F.; GARCIA, R.; SOUZA, R. As tendências recentes das migrações interestaduais e o padrão migratório. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*. 14, 2004, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: 2004.

BRITO, Fausto. Brasil, final do século: a transição para um novo padrão migratório. *In: CARLEIAL, Adelita (org.). Transições migratórias*. Fortaleza: Iplance, 2002.

BRITO, Fausto; SOUZA, Joseane. Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intrametropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. **Revista Perspectiva**, v. 19, n.4, out.-dez. 2005. São Paulo: Fundação SEADE, jan. 2006.

BRITO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Estudos Avançados**, USP, 57, v. 20, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/746>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRITO, Fausto. **As migrações internas no Brasil**: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. Belo. Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009. 20p.

BRITO, Leonardo Chagas. A importância dos Estudos sobre Interiorização da Universidade e Reestruturação Territorial. **Espaço e Economia**, n. 4, 2014. Disponível em: <http://espacoeconomia.revues.org/802>. Aceso em: 15 mar. 2019.

BRITO, Saulo Jackson de Araújo *et al.* **Trabalhadores ribeirinhos do Velho Chico**: experiências, memórias e modos de vida em São Francisco-MG (1980-2011). 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16429/1/d.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARVALHO, R. C.; RIGOTTI, J. I. R. As migrações nas cidades médias de Minas Gerais e seus impactos no crescimento e na composição por sexo e idade da população no período 1980-2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 32, n. 2, p. 235-256, 2015.

CERQUEIRA, Maria do Carmo *et al.* Nômades do saber: um estudo sobre migração estudantil. *In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*. **Anais...** Laranjeiras/SE, 2010. p.1-15.

CHAVES, F. **Mulheres Migrantes: senhoras de seus destinos?** Uma análise da migração interna feminina no Brasil: 1980/1991. Tese de Doutorado em Demografia. Unicamp, São Paulo, 2000.

- CORDEIRO, Eliza Regina; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; DE SOUZA, Irineu Manoel. A importância da Educação a Distância na melhoria da qualidade de vida. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 107-124, 2013.
- COSTA, G. O.; FARIA, T. C. A.; FARIA, M. C. C. Particularidades da expansão urbana de Viçosa, MG: Uma cidade universitária. **Revista Geoinfó**, Maringá, PR, v. 9, n. 1, 2017, p. 129-143.
- DALSICO, Arali Maiza Parma. **Migração: trabalho e educação na perspectiva de pais e filhos migrante**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.
- DE OLIVEIRA, Marta Kohl. Analfabetos na sociedade letrada. **TRAVESSIA- revista do migrante**, n. 12, p. 17-20, 1992.
- DOTA, Ednelson Mariano; QUEIROZ, Silvana Nunes de. Migração interna em tempos de crise no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 21, p. 415-430, 2019.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002.
- DURHAM, Eunice. **A caminho da cidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.
- FLICK, Uwe (coord.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCELLINO, Sandra Maria Rebello de Lima. Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana-Mato Grosso do Sul-Brasil. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 6, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GREENWOOD, Michael J. . Research on internal migration in the United States: a survey. **Journal of Economic Literature**, Vol. 23, n. 2, p. 397-433, 1975.
- GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um relato de pesquisa. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: www.psi-ambiental.net/pdf/01questionário.pdf.. Acesso em: 10 jun. 2017.
- HEERDT, Mauri. O desafio da qualidade de vida. **Jornal Missão Jovem**. São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/acer/Downloads/32118-Texto%20do%20Artigo-107604-1-10-20140130.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censos demográficos**. Rio de Janeiro: IBGE (vários anos).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Vol. II. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 1992. 303 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004-2018**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2019.

IPATINGA. Prefeitura Municipal de Ipatinga. **Portal da Transparência**. Disponível em: <https://transparencia.ipatinga.mg.gov.br/despesas-por-acoas>. Acesso em: 21 ago. 2019.

JEZINE, Edineide; DA TRINDADE, Camilla Regina Pinto Barbosa; FERNANDES, Janaína Gomes. Perfil e trajetórias históricas dos alunos advindos da EJA no Curso de Pedagogia na UFPB. **Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**, p. 1-20, 2013.

LEWIS, W. A. El desarrollo economico con oferta ilimitada de trabajo. In: AGARWALA A. N., SINGH S.P.. **La economia del subdesarrollo**. Madrid: Editorial Tecnos, 1963.

LI, Denise Leyi; CHAGAS, André Luis Squarize. Efeitos do SISU sobre a migração e a evasão estudantil. **Anais...** São Paulo: ABER, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002855425>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LIMA, Maria Helena Palmer Lima *et al.* (org.). Divisão territorial brasileira. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2002. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/doc/DivisaoTerritorialBrasileira_IBGE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

LIMA, Maria Helena Palmer Lima *et al.* (org.). **Divisão territorial brasileira**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2002. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/doc/DivisaoTerritorialBrasileira_IBGE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

LOWI, Theodore. Four systems of policy, politics, and choice. **Public Administration Review**, v. 32, n. 4, p. 298-310, 1972.

MACIEL, Francieli Tonet; OLIVEIRA, AMHC. A migração interna e seletividade: Uma aplicação para o Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ANPEC. **Anais ...** 2011.

MARTINEZ, Ita Maria Eugenia. El papel de la Educación en el Pensamiento Económico. **Revista de la Facultad de Economía**, México, n. 23, p. 1-24, 1997.

MARTINS, Bibiana Volkmer; OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. Qualificação profissional, mercado de trabalho e mobilidade social: cursos superiores de tecnologia. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 12, n. 2, 2017.

MATOS, Heloneide Alcantara. SILVA; Maria das Graças Martins. **Educação Superior a distância**: panorama da expansão no contexto brasileiro. Disponível em:

<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MELO, Pedro Antônio; MELO, Michelle Bianchini; NUNES, Rogério da Silva. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p. 278-304, 2009.

MENDONÇA, Camila Tecla Morteau. **O Estado do Conhecimento na Educação Superior a Distância e a Intervenção dos Organismos Internacionais nas Políticas Públicas (2001 a 2014)**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2016.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório. *In*: OLIVEIRA, Luiz Antônio Pinto de; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de (org.). **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011, p. 11- 27.

OLIVEIRA, Luiz Antonio Pinto de; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro, 2011.

PAIM, Henrique. **Portal de notícias do Ministério da Educação, 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PARAISÓPOLIS. **Lei Ordinária nº 2687, de 10 de junho de 2021**. Paraisópolis: Câmara Municipal de Paraisópolis, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.paraisopolis.mg.leg.br/legislacao/tema/loa>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de vida e educação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 17, 2004.

PEIXOTO, J. . **As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macrosociológicas**, Lisboa: SOCIUS/ISEG, n. 11, 2004. Disponível em: <https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/publicacoes/wp/wp200411.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

PERES, Roberta Guimarães. O que importa é o que acontece com a sua família: Um diálogo entre família e migração. **PerCursos**, v. 15, n. 28, p. 146-165, 2014.

PRESTES, E. M. T.; PFEIFFER, D. Os adultos e a Educação Superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba *In*: **Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España**. Espanha: Ed. Valência, 2011.

RAVENSTEIN, Ernest G.. The laws of migration. **Journal of the Royal Statistical Society**, Vol. 48, Part II, p. 167-227, 1885.

RAVENSTEIN, Ernest G. .The laws of migration. **Journal of the Royal Statistical Society**, Vol. 52, Part II, p. 241-301, 1889.

RESENDE, Stela Galbardi; COSTA, Maria Luisa Furlan. Reforma do Estado brasileiro e a expansão da Educação a Distância no Brasil (1996-2016). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 31-48, 2019.

ROSSI, Peter H.. Why families move. *In*: LAZARSELD, P.F.; ROSENBERG, M. (ed.). **The Language of Social Research**, Glencoe, The Free Press, p. 457-468, 1955.

SANDEFUR, G.D.; W.J. SCOTT. A dynamic analysis of migration: an assessment of the effects of age, family, and career variables. **Demography**, Vol. 18, n. 3, p. 355-368, 1981.

SANTOS, M. A. *et al.* . **Migração**: uma revisão sobre algumas das principais teorias. Texto para Discussão. Belo Horizonte/ CEDEPLAR, n. 398. p. 1-18, 2010.

SASAKI, Elisa Massae; ASSIS, Gláucia de O. Teorias das migrações internacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., 2000. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em CD-ROM.

SILVA, Romerito Valeriano da. **Brasileiros em Portugal**: Por que alguns imigrantes retornam e outros permanecem?. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016.

SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo. *In*: MOURA, Hélio (coord.). **Migração Interna: Textos Selecionados**, tomo I. Fortaleza, Banco do Nordeste, 1980.

SOARES, Weber. **Da metáfora à substância**: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga. 2002. 344 f. Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SOUZA, Edmara Martins de; ALMEIDA, Luciane Pinho de Almeida. Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna. **Trayectorias Humanas Transcontinentales**, números especiais, n. 4, 2019 : Políticas públicas: desafios nos contextos atuais. Disponível em: <http://www.unilim.fr/trahs>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUZA, Maria Ivonete. **Migração e rotatividade escolar na área madeireira de Sinop/MT**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso 10 de jun. de 2017.

TAVASSI, Ana Paula Chudzinski *et al.* As mulheres e o mercado de trabalho brasileiro. **Equidade**, 11 maio 2021, Instituto Matos Filho. Disponível em: www.politize.com.br. Acesso em: 11 junho 2021.

TODARO, Michael. A migração da mão de obra e o desemprego urbano em países subdesenvolvidos. *In*: MOURA, Hélio (coord.). **Migração Interna: Textos Selecionados**, tomo I. Fortaleza, Banco do Nordeste, 1980. p. 145-172.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG. **Parecer do Conselho Universitário**. Autorização do Curso de Graduação em Direito na cidade de Guanhões/MG. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: www.sei.mg.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG. **Parecer do Conselho Universitário**. Autorização do Curso de Graduação em Engenharia Civil na cidade de Guanhões/MG. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: www.sei.mg.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021.

VAINER, C. B. Deslocamentos compulsórios restrições à livre circulação: elementos para um reconhecimento teórico da violência como fator migratório. **Anais...** Encontro Nacional de Estudos Populacionais. 1998, Caxambu, São Paulo: ABEP, 1998. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/PDF/1998/a153.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

VALLE SILVA, N. Mobilidade Social. *In*: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 1 ed. São Paulo: ANPOCS, 1999. v. 2, p. 57-94.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário a ser aplicado aos alunos e egressos dos cursos de Graduação do sistema UAB em Minas Gerais

Prezado (a) aluno (a) / Prezado (a) ex-aluno (a)

Prezado (a) aluno (a)

Prezado (a) ex-aluno (a)

O questionário a seguir faz parte de uma pesquisa de doutorado que eu, Adálcio Carvalho de Araújo, realizo junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação do Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda.

A pesquisa objetiva “Investigar a relação entre a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a migração interna por motivo de estudos nos municípios/polos do Apoio Presencial em Minas Gerais”

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, preservada a sua identidade. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se ao possível cansaço durante o processo de resposta ao questionário.

Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a análise/avaliação de políticas públicas de ensino superior através da Educação a Distância. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese que estará disponível a partir de junho de 2022.

Para participar desta pesquisa você precisa manifestar a sua concordância com os termos apresentados, respondendo "Concordo em participar da pesquisa" na próxima questão. Caso contrário, se não quiser participar, você pode apenas fechar esta aba do seu navegador ou selecionar a opção "Não desejo participar da pesquisa".

Antecipadamente agradecemos a sua contribuição.

Considerando a apresentação da pesquisa, seu objetivo, risco e benefícios supracitados, eu...

- a) Concordo em participar da pesquisa.
- b) Não desejo participar da pesquisa.

Dados do curso e residência do estudante

- 1) Que idade você tinha (em anos completos) quando iniciou seu primeiro curso superior no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)?
- 2) Qual o seu sexo?
 - a) Masculino
 - b) Feminino
 - c) Não quer se identificar
- 3) Qual a sua cor autodeclarada? (conforme IBGE)
 - a) Branca
 - b) Preta
 - c) Parda
 - d) Amarela
 - e) Indígena
 - f) Prefiro não declarar
- 4) Qual o curso de graduação que você cursa ou cursou no sistema UAB?
- 5) Qual a instituição que oferta ou ofertou o curso que você cursa ou cursou?
- 6) O curso via sistema UAB foi ou é sua primeira graduação?
 - a) Sim
 - b) Não
 - 6.1 Em que município/estado fez sua primeira graduação?
 - 6.2 Em que ano concluiu sua primeira graduação?
 - 6.3 Você teve que se mudar do município onde residia para poder conseguir cursar sua primeira graduação?
- 7) Você já finalizou o seu curso no sistema UAB?
 - a) Sim
 - b) Não
- 8) Qual foi o ano em que iniciou o curso?
- 9) Qual o ano em que finalizou o curso?

- 10) Qual o Município/estado em que estava localizado o polo de apoio presencial do seu curso?
- 11) Você nasceu no município em que está localizado o polo de apoio presencial do seu curso?
- a) Sim
 - b) Não
- 12) Durante o curso você residia no município em que estava localizado o polo de apoio presencial.
- a) Sim
 - b) Não
- 12.1) Qual era/é a distância (em quilômetros) entre o município de residência e o município de polo de apoio presencial
- 13) No ano de início no curso em que município/estado você residia?
- 14) No ano de finalização do curso (caso já tenha finalizado) em que município/estado você residia?
- 15) Você mudou de município de residência durante o período de realização do seu curso?
- a) Sim
 - b) Não
- 15.1) Essa mudança foi em função dos seus estudos no curso?
- a) Sim
 - b) Não

Relação entre a formação e o mercado de trabalho

- 16) Depois de concluir o curso (caso já tenha finalizado) você continua residindo no mesmo município?
- a) Sim
 - b) Não
- 16.1) Em que município/estado passou a residir após concluir o curso?
- 16.2) Essa mudança de município após o curso foi em função de buscar trabalho na área de formação?
- a) Sim
 - b) Não
- 17) Em relação ao seu curso e o mercado de trabalho, você...
- a) Já trabalhava na área de formação do curso antes de iniciá-lo;
 - b) Ingressou no trabalho na área de formação durante a realização do curso;
 - c) Ingressou no trabalho na área de formação após a realização do curso;

- d) Sempre trabalhou, mas nunca na área de formação do curso;
 - e) Nunca teve trabalho formal
- 18) A sua renda salarial após finalização do curso
- a) Manteve-se a mesma
 - b) Houve aumento em função da formação
 - c) Houve aumento, mas não teve relação direta com a nova formação adquirida no curso

Disponibilidade de Instituição de Ensino superior

- 19) No município em que você residia quando iniciou o curso no sistema UAB havia alguma instituição de Ensino Superior presencial?
- a) Sim, há apenas instituição pública
 - b) Sim, há apenas instituição privada
 - c) Sim, há instituições pública e privada
 - d) Não
- 20) No município em que você residia quando iniciou o curso no sistema UAB havia alguma instituição de Ensino Superior na modalidade EaD, com exceção do polo UAB?
- a) Sim
 - b) Não
- 21) Você teria condições financeiras de arcar com os cursos de um curso de graduação em uma instituição privada?
- a) Sim
 - b) Não
- 22) As pessoas do município em que você residia quando iniciou o curso no sistema UAB costumavam se deslocar para outros municípios para fazer curso superior?
- a) Sim
 - b) Não
- 23) Caso não tivesse o polo UAB em que realizou o curso, você teria se deslocado para fazer algum curso superior outro município?
- a) Sim
 - b) Não
- 23.1 Neste caso você teria que passar a residir no outro município?
- a) sim
 - b) não

- c) me deslocaria diariamente apenas para frequentar as aulas
 - d) me deslocaria apenas para encontros presenciais, pois, faria um curso EaD;
- 24) Você tem pessoas do seu núcleo familiar próximo (pai, mãe, irmão, filho, filha, esposo ou esposa) que teve que mudar de cidades ou fazer deslocamento diários para frequentar algum curso superior?
- a) sim
 - b) não
- 25) Em poucas palavras, o que representa para você ter uma formação em nível superior?
- 26) Descreva sucintamente as principais dificuldades de acesso ao Ensino Superior dentro enfrentados pelo seu núcleo familiar próximo (pai, mãe, irmão, filho, filha, esposo ou esposa).

APÊNDICE 2 - Questionário a ser aplicado aos Coordenadores de Polo

Prezado (a) coordenador (a) de polo

O questionário a seguir faz parte de uma pesquisa de doutorado que eu, Adácio Carvalho de Araújo, realizo junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação do Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda.

A pesquisa objetiva “Investigar a relação entre a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a migração interna por motivo de estudos nos municípios/polos do Apoio Presencial em Minas Gerais”

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, preservada a sua identidade. Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja não participar.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se ao possível cansaço durante o processo de resposta ao questionário.

Informamos ainda que o benefício em participar de uma pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a análise/avaliação de políticas públicas de ensino superior através da Educação a Distância. Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese que estará disponível a partir de junho de 2022.

Para participar desta pesquisa você precisa manifestar a sua concordância com os termos apresentados, respondendo "Concordo em participar da pesquisa" na próxima questão. Caso contrário, se não quiser participar, você pode apenas fechar esta aba do seu navegador ou selecionar a opção "Não desejo participar da pesquisa".

Antecipadamente agradecemos a sua contribuição.

- 1) Considerando a apresentação da pesquisa, seu objetivo, risco e benefícios supra citados, eu...
 - c) Concordo em participar da pesquisa.
 - d) Não desejo participar da pesquisa.

- 2) Município do polo
- 3) Em que ano o polo foi criado
- 4) Em que ano o polo iniciou a oferta de cursos de graduação

- 5) O município em que o polo se encontra tem instituições de ensino superior que oferece cursos presenciais?
 - a) Sim
 - b) Não

5.1 -A(s) Instituição(s) ensino superior que oferece cursos presenciais são

- a) Somente Públicas
- b) Somente Privadas
- c) Públicas e Privadas

5.2 - Cite as instituições de ensino Superior Presenciais presentes no município

- 6) Quantos alunos já concluíram Curso de Graduação no polo? (caso não tenha o número exato, indique o número aproximado)
- 7) Quantos alunos estão ativos (matriculados) em Curso de Graduação no polo? (caso não tenha o número exato, indique o número aproximado)
- 8) Sobre o município em que a maioria dos alunos do polo (egressos e matriculados) residem:
 - a) A maioria é de alunos residentes no próprio município
 - b) A maioria é de residentes em outros municípios
 - c) Há uma equiparação entre os alunos do próprio município e os de outros municípios
 - d) Não é possível mensurar

- 9) Dos alunos (egressos ou matriculados) residentes município em que o polo se encontra:
 - a) A maioria é residente na área rural
 - b) A maioria é residente na área urbana
 - c) Há uma equiparação entre os alunos residentes na área rural e na área urbana
 - d) Não é possível mensurar

- 10) Antes da implementação do polo UAB, para se ter uma graduação era necessário...
 - a) mudar para uma outra cidade
 - b) deslocar diariamente para uma cidade vizinha
 - c) frequentar as instituições de ensino superior já existentes no município
 - d) (outros)

- 11) Após a implementação do polo UAB...
 - a) diminuiu a saída de pessoas do município para morar em outra cidade em função de cursar o ensino superior
 - b) diminuiu o número de pessoas que se deslocam diariamente para uma cidade vizinha em função de cursar o ensino superior
 - c) Não é possível perceber alteração na saída/deslocamento de pessoas em função de cursar o ensino superior

d) (outros)

12) Quais as percepções te possibilitaram responder a questão anterior?

13) O polo é mantido pelo município:

- a) Sim
- b) Não

14) É possível estimar o investimento mensal do município para a manutenção do polo de apoio presencial (incluindo gastos com pessoal, manutenção da infraestrutura física e outros)?

- a) Sim
- b) Não

15) De quanto é esse investimento?

16) Essa pesquisa envolverá ainda com a participação de alunos e egressos dos Cursos de Graduação da UAB. Podemos contar com seu apoio para divulgar entre os alunos e egressos o link para responde a um questionário.

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

Apêndice 3 - Tabela completa dos dados migratórios dos 95 municípios da pesquisa – Censos 2000 e 2010.

MUNICÍPIO/POLO	ENTRA DA 2010	SAIDA 2010	ENTRA DA 2000	SAIDA 2000	SALDO MIGRATÓRIO 2010	SALDO MIGRATÓRIO 2000
Águas Formosas	1375	2191	863	3015	-816	-2.152
Almenara	2.745	3.884	2.424	4.310	-1.139	-1.886
Alterosa	902	650	1219	782	252	437
Andrelândia	868	937	566	1.431	-69	-865
Araçuaí	1304	2806	1547	3425	-1.502	-1.878
Araguari	6.231	7.203	7.770	7.052	-972	718
Araxá	4.918	5.664	4.173	5.493	-746	-1.320
Bambuí	1938	1191	1343	1716	747	-373
Barão de Cocais	2441	1428	1731	1884	1.013	-153
Barroso	623	1189	683	1074	-566	-391
Bicas	1.055	1.000	1.655	1.724	55	-69
Boa Esperança	1.500	3.499	2.947	2.190	-1.999	757
Bocaiúva	1.559	3.022	3.250	4.261	-1.463	-1.011
Bom Despacho	3.061	2.634	2.852	2.646	427	206
Brasília de Minas	1.090	2.873	1.533	3.412	-1.783	-1.879
Buritís	1.933	1.857	2.462	3.207	76	-745
Buritizeiro	1.157	1.895	1.466	2.008	-738	-542
Cambuí	2.284	1.273	3.199	1.118	1.011	2.081
Campo Belo	2.031	2.675	3.336	2.732	-644	604
Campos Gerais	1.379	1.789	1.688	1.407	-410	281
Carandaí	1.016	1.044	1.032	936	-28	96
Caratinga	5.443	8.137	6.635	8.832	-2.694	-2.197
Carlos Chagas	759	2.403	1.419	3.265	-1.644	-1.846
Carmo do Rio Claro	949	1.531	1.589	1.044	-582	545
Carneirinho	722	946	746	1.247	-224	-501
Cataguases	3.177	3.308	3.069	3.351	-131	-282
Confins	726	154	488	202	572	286
Conselheiro Lafaiete	6.819	4.115	6.177	5.149	2.704	1.028
Contagem	51.144	33.126	70.330	43.629	18.018	26.701
Corinto	1.277	2.660	1.213	2.679	-1.383	-1.466
Coromandel	1.580	2.177	2.779	2.241	-597	538
Cristália	210	370	172	469	-160	-297
Divinolândia de Minas	658	474	394	431	184	-37
Divinópolis	11.136	8.805	13.936	9.224	2.331	4.712
Durandé	583	470	482	735	113	-253
Formiga	2.605	2.304	3.092	2.854	301	238
Francisco Sá	1.573	1.972	1.181	2.607	-399	-1.426
Frutal	4.062	2.889	4.458	3.809	1.173	649

Governador Valadares	12.167	19.899	17.367	25.143	-7.732	-7.776
Ilicínea	671	271	833	461	400	372
Ipanema	1.784	1.901	1.616	2.493	-117	-877
Ipatinga	17.607	20.714	19.872	19.203	-3.107	669
Itabira	3.823	5.334	3.833	6.277	-1.511	-2.444
Itamarandiba	1.565	1.784	1.079	3.686	-219	-2.607
Itamonte	1.285	742	1.111	704	543	407
Ituiutaba	10.161	7.970	7.015	10.009	2.191	-2.994
Jaboticatubas	1.841	918	1.310	879	923	431
Jaíba	3.002	2.350	3.653	2.467	652	1.186
Janaúba	3.202	6.169	3.997	6.915	-2.967	-2.918
Januária	2.080	6.989	2.742	6.511	-4.909	-3.769
Jequitinhonha	1.222	2.378	915	3.101	-1.156	-2.186
Joáima	839	1.521	433	1.682	-682	-1.249
João Monlevade	4.474	4.349	4.932	5.383	125	-451
João Pinheiro	2.272	3.310	2.552	6.134	-1.038	-3.582
Juiz de Fora	28.178	22.956	35.185	20.750	5.222	14.435
Lagamar	626	921	463	873	-295	-410
Lagoa Santa	8.023	1.896	6.811	2.219	6.127	4.592
Lavras	7.351	5.464	7.621	4.584	1.887	3.037
Mantena	1.506	2.680	2.051	4.911	-1.174	-2.860
Mariana	3.880	3.322	3.290	3.075	558	215
Minas Novas	759	4.049	562	3.859	-3.290	-3.297
Monte Azul	898	2.869	729	3.043	-1.971	-2.314
Monte Sião	1.720	1.336	2.648	836	384	1.812
Montes Claros	22.150	20.687	24.888	19.664	1.463	5.224
Nanuque	2.924	4.926	4.075	7.220	-2.002	-3.145
Nova Serrana	14.824	3.969	8.415	1.198	10.855	7.217
Padre Paraíso	876	2.117	1.657	2.440	-1.241	-783
Paracatu	4.278	5.544	5.163	6.220	-1.266	-1.057
Paraisópolis	1.403	1.557	1.528	1.119	-154	409
Passos	4.960	5.920	6.510	5.562	-960	948
Patos de Minas	8.869	9.700	11.733	9.115	-831	2.618
Pedra Azul	530	2.752	916	3.293	-2.222	-2.377
Pescador	276	501	206	739	-225	-533
Pompéu	1.004	1.265	1.481	1.500	-261	-19
Rio Paranaíba	1.600	738	1.906	868	862	1.038
Rio Pardo de Minas	668	1.609	588	2.024	-941	-1.436
Sabará	10.194	4.252	13.450	4.862	5.942	8.588
Salinas	2.246	4.321	3.068	4.998	-2.075	-1.930
Santa Rita de Caldas	477	743	408	1.090	-266	-682
São João da Ponte	569	1.812	767	2.578	-1.243	-1.811
São João del Rei	4.065	4.829	5.033	5.104	-764	-71

São Sebastião do Paraíso	4.900	3.261	5.733	3.171	1.639	2.562
Sete Lagoas	13.336	8.786	17.254	8.427	4.550	8.827
Taiobeiras	1.657	1.973	2.805	3.296	-316	-491
Teófilo Otoni	7.055	10.686	6.985	17.025	-3.631	-10.040
Timóteo	4.766	4.475	7.843	4.522	291	3.321
Tiradentes	650	509	689	596	141	93
Três Marias	2.384	2.056	2.568	2.840	328	-272
Turmalina	1.076	1.168	712	1.456	-92	-744
Ubá	5.790	3.962	7.894	2.981	1.828	4.913
Uberaba	22.448	14.637	21.514	14.609	7.811	6.905
Uberlândia	53.171	32.831	61.109	29.604	20.340	31.505
Urucuia	925	916	916	596	9	320
Varginha	7.582	6.837	9.567	6.744	745	2.823
Várzea da Palma	1.836	2.509	2.180	3.419	-673	-1.239

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do IBGE.

Apêndice 4 - Conjunto de palavras da Questão 25 do formulário aplicado aos alunos e egressos (Apêndice 1) que deram origem à Imagem (11)

Autorrealização e liberdade intelectual!
Gratificação
Qualificação profissional E DESENVOLVIMENTO PESSOAL.
realização pessoal
Qualidade de vida
MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA
segurança profissional e pessoal.
Além do conhecimento, contribuí no ingresso e permanência ao emprego, e também, um boa bagagem no preparo para concursos na área.
superação.
Qualificação profissional oportunidades
Enriquecer o nível de conhecimento e profissionalização, contribui de forma significativa para o ingresso no mercado de trabalho.
Qualificação profissional Opções de MUDANÇA PROFISSIONAL.
Liberdade, melhores oportunidades de trabalho e melhor renda, bem como poder contribuir melhor para a sociedade.
Mais conhecimento!
aprendizado, Conhecimento e uma maneira de estar se aperfeiçoando para o mercado de trabalho.
A realização de um sonho. O orgulho de meus pais.
Adquirir Conhecimento específicos da área
minha liberdade profissional.
Significa ter maiores oportunidades de emprego melhores.
Uma conquistada tão desejada, sonhada.
Sempre foi um sonho me forma ter um emprego bom e da o melhor pra minha família
Expansão de conhecimento em área específica e aumento de oportunidades no mercado de trabalho.
novas oportunidades
enriquecer o meu currículo adquirir Conhecimento
Evolução na minha vida acadêmica e social!
Realização de um sonho.
Liberdade de expressão,
acesso a mais conhecimento, realidades diferentes, novas perspectivas, novas leituras da realidade.
Ter uma certificação em uma área que gosto.
Orgulho para minha família.
Melhoria no salário
Segurança financeira e possibilidade de subir na carreira.

Sonho da minha vida
Um sonho realizado! Aprendizado e novas oportunidades.
Expectativa de melhoria profissional
Crescimento pessoal e profissional.
é a realização de um sonho
Conhecimento, oportunidades e prazer em estudar.
Melhor preparação para o mercado de trabalho e também para a vida.
Prosperidade
Realização pessoal e profissional
Ampliar os Conhecimento.
Sonho realizado
A possibilidade de melhoria na área profissional e ascensão no mercado de trabalho
Tudo.
Oportunidade de trabalho e garantir conhecimento diverso.
Crescimento
realização profissional
Tudo.
Mercado de trabalho
Melhoria de vida e aprendizado
oportunidade que meus pais nunca puderam ter, da qual eu me orgulho muito. Sou grata e realizada em ser a primeira da família
Realização de um sonho
Melhoria de vida
Realização pessoal.
Satisfação
Oportunidade
Muito importante para mim, uma superação.
Conquista
Uma conquista em minha vida
Adquirirrrr mais conhecimento.
mais possibilidades para entrada no mercado de trabalho, melhora o currículo profissional e adquirirrrr mais Conhecimento.
Adquirirrrr Conhecimento e oportunidade de trabalho
Realização profissional
Sonho realizado e garantia uma possível renda futura.
O futuro
Gratidão
Um sonho a ser realizado.

Conhecimento e oportunidade para o mercado de trabalho outra visão de mundo, e a oferta e oportunidade emprego irá aumentar para mim, e também surgirá novos campos de trabalhos.
É tudo que mais quero na minha vida
Gratificante, ter conhecimento
Um sonho
uma nova etapa, um caminho a ser trilhado.
Oportunidade de um futuro melhor para mim, família e para o nosso país.
Superação ,e otimismo
Desafio-aprendizado
Ter uma Qualificação profissional para exercer tal cargo.
Muito bacana, expande muito mais os nossos Conhecimento
Um sonho realizado que almejava há alguns anos.
Só através da educação que possamos ir além do conhecimento e sermos menos ignorantes.
Excelente, realização e um sonho.
Ascensão profissional
oportunidade de se destacar no mercado competitivo de trabalho e adquirirrrr Conhecimento
Liberdade
Meu vida financeira e econômica depende totalmente desta formação.
Ter oportunidade de Melhoria financeiramente.
emprego
Formação continuada e possibilidades de novas oportunidades de emprego.
Estabilidade profissional e ampliação de oportunidades
Mais Conhecimento e oportunidades
futuro melhor
Profissional
oportunidade no mercado de trabalho mas, principalmente, a realização pessoal de fazer um curso onde eu estou sendo qualificada para ajudar (ensinar) as pessoas. Quero trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos - EJA.
Realização
Está sendo um momento bastante significativo em minha vida. A Graduação me fez ter um sentimento de "pertencimento".
A possibilidade de Ascensão profissional
Qualificação profissional
Um privilégio em fazer parte do meio acadêmica, refletir sobre o contexto escolar, as possibilidades para trabalho e compreender a necessidade de tornar uma profissional investigativa e autocrítica com própria prática.
conhecimento
Poder trabalhar no que amo.
Não conclui o curso.

meu futuro
Capacitação profissional
Satisfação
Ampliação do conhecimento e maior oportunidade no campo profissional
APRIMORAMENTO DOS CONHECIMENTO
Mudança cultural, cognitiva e econômica.
Oportunidades
A maneira de entender/ver/resolver todos os seguimentos com capacidade e distinção, além de uma visão abrangente de tudo.
Crescimento profissional
Tecnólogo
Uma oportunidade única, essencial. Proporcionou um crescimento profissional e humano além das minhas expectativas.
Empoderamento, reconhecimento, melhor chance para o mercado de trabalho, realização pessoal, ampliação de conhecimento, aprimoramento cultural.
Ter um currículo qualificado é muito importante para conquistar um emprego, prepara e qualifica para a vida profissional e conhecimento nunca é demais.
importante, mas não é o suficiente para crescermos na vida
Expectativa de melhora profissional
grande conquista, já que meus pais são quase analfabetos, abriu minha mente para os estudos, hoje busco cada dia mais me qualificar para conquistar melhor condição de vida.Tenho grande orgulho de ser
É um sonho realizado.
oportunidade de qualificação pessoal e Qualificação profissional de modo que abarcamos Conhecimento fundamentais para o desenvolvimento profissional o que reflete diretamente na vida de qualquer indivíduo, trazendo uma gama de oportunidades junto ao mercado de trabalho.
Gratidão
Crescimento profissional e pessoal
Sonho Realizado
Melhores oportunidades
Uma dádiva, pois com minha renda nunca seria capaz de fazer uma graduação
Um mérito satisfatório
Conhecimento, aprendizado e foco no futuro.
Acesso a novas oportunidades.
Um divisor de águas na vida da gente
Um desejo alcançado
Esperança
progresso em minha vida
Formação profissional, conhecimento, crescimento.

grande sonho, uma conquista, mim tornar uma pessoa melhor, conseguir arrumar um emprego melhor etc.
Porque não tenho condições de pagar uma faculdade particular.
A Ead veio na hora certa e no momento certo, só tenho a agradecer.
Conhecimento e crescimento pessoal
Experiência , Conhecimento
Conhecimento,melhora curricular etc.
O traz um diferencial competitivo, melhorando o seu currículo e as chances de conseguir as boas oportunidades de emprego.
Maior conhecimento e melhores oportunidades.
Para mim é tudo porque sem ensino n vamos pra frente
Satisfação pessoal, ampliação de conhecimento
Um sonho realizado.
Além do crescimento intelectual, o ajuda no aumento financeiro.
Perspectiva de melhoria de vida economia e desempenho social melhor.
Oportunidade de crescimento em todos os aspectos.
Possível mudança de vida
Realização profissional
Aprendizado, e condições de prestar concurso em áreas melhores.
Qualidade de vida para mim é minha família
Melhor capacidade e Desempenho profissional.
Era o meu sonho
Realização pessoal
Abrange para um serviço melhor no mercado de trabalho.
Realização profissional
Oportunidade de Melhoria financeira
Conhecimento e proatividade
me sinto realizado.
Oportunidade de crescer profissionalmente e pessoalmente.
Perspectiva de melhoria de aceitação no mercado de trabalho e/ou amplitude de oportunidade em concursos públicos!
Aprendizado
abrir portas para o mundo.
Fundamental para o meu crescimento profissional e ético
Futuro melhor
Uma progressão no meu currículo, já que eu não teria condições de pagar uma faculdade e espero fazer outra faculdade pelo instituto se Deus quiser.
Ter um como o de Administração Publica ajuda muito no meu desenvolvimento pessoal e profissional .
Sou a única pessoa da minha família a cursar e isso é uma grande vitória.

Conhecimento
A chave do sucesso.
conquista, determinação e superação
Realização
É a realização de um sonho.
abre as portas do mercado de trabalho.
Uma felicidade poder me graduar e através deste ajudar a Melhorar a vida das pessoas.
Uma grande conquista.
Mudanças das "lentes" sobre aspectos sociais.
Tecnólogo
Oportunidade
Uma realização pessoal
Novas oportunidades profissionais
Uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.
Perspectiva de futuro

Apêndice 5- Conjunto de palavras da Questão 26 do formulário aplicado aos alunos e egressos (Apêndice 2) que deram origem à Imagem (12)

Dificuldade financ ;
Dificuldade financ ;
falta de oportunidade, Dificuldade financ , cursos atrativos e rentáveis;
Assimiliar vida pessoal, profissional, educacional com equilíbrio emocional;
Não ter acesso ao estudo;
Dificuldade financ ;
Dificuldade financ
Dificuldade financ
Dificuldade financ
Dificuldade financ , grande distância das IES;
O acúmulo de atividades ao longo do semestre, já que os encontros presenciais ocorriam em duas semanas (consecutivas) por semestre, nas quais tinham aulas o todos os dias o dia todo;
Dificuldade financ ;
Dificuldade financ , tempo
A minha maior dificuldade está conciliar tempo/trabalho/estudo/família (família, trabalho e estudo).
Dificuldade financ , conciliar tempo/trabalho/estudo/família.
conciliar tempo/trabalho/estudo/família;
Dificuldade financ , meus pais por serem mais velhos e na época não tinha tantas vagas oferecidas como é hoje;
Meus pais deixaram a escola muito precoce meu pai na 4º série e mãe na 7º Dificuldade financ eles abandonaram os estudos pra ajudarem casa. Outros fatores que dificultavam os estudos era a longevidade de percurso que era percorrido a pé, e também algumas políticas de correção aplicadas em sala de aula;
Meus irmãos não puderam cursar o ensino superior por não ter Dificuldade financ .
Para os meus pais não era possível conciliar tempo/trabalho/estudo/família. Meus irmãos e esposa tem formação condizente com a necessidade deles;

Dificuldade financ para arcar com o custo dos cursos , alguns dos meus familiares não concluíram a formação escolar.
Oferta gratuita e Dificuldade financ de arcar com uma particular em outra cidade.
Meu irmão teve que se mudar para outra cidade pra fazer uma faculdade e hoje já e formado conciliartempo/trabalho/estudo/família. É correria que dá para contornar e que vale a pena.
Acessibilidade
Falta de apoio dos meus pais e Dificuldade financ
Dificuldade financ , tempo, disciplina para conciliartempo/trabalho/estudo/família.
Dificuldade financ , desinteresse, tempo.
Analfabetismo.
Dificuldade financ, localização, trabalho
Dificuldade financ, dificuldades de acesso e tempo.
Distâncias IES . Meu irmão estudou em Sete Lagoas, 200km ida e volta todos os dias, sendo 30km em estrada de terra. Minha Mãe estudou em Pedro Leopoldo, 76 Km todos os dias sendo 35km em estrada de terra.
faltadeacesso IES; pouca oferta de cursos;
Tempo/custos
distância muito longa.
Dificuldade financ
Dificuldade financ .
Distância IES, Dificuldade financ . de fazer um curso na instituição particular, poucas condições de entrar em uma instituição pública.
Dificuldade financ .
Distância IES
Dificuldade financ e a Distância IES, horário de trabalho, etc.
O ingresso em uma universidade pública de qualidade com a base escolar que detemos no momento Dificuldade financ , disponibilidade de tempo e recursos materiais.
Distância IES, ficarem casa de parentes; .
Internet, carga horária de emprego
custo e distância
Ficar longe de meu filho sempre que precisava.
Dificuldade financ, falta de oportunidade nas vagas em instituições públicas
Dificuldades financeiras e devido a localização em que sempre residiram.
Dificuldade financ , Distância IES
Não tive dificuldade nenhuma.
Dificuldade financ , Distância IES e tempo
Dificuldade financ , Distância IES
Distância IES. Cursos ofertados.
Distância IES e tempo para se dedicar aos estudos.
Falta de perspectiva e interesse
Dificuldade financ : transporte, material didático. conciliartempo/trabalho/estudo/família.
Não tive dificuldade nenhuma
Dificuldade financ
Distância IES e Dificuldade financ .
Dificuldade financ
Falta de emprego
Dificuldade financ e Distância IES.

DistânciaIES. Dificuldadefinanc ; Dificuldadefinanc ;
Escolaridade ;
Dificuldadefinanc ;
Dificuldadefinanc ;
Eles não entende que temos que estudar, paciência que não tem
DistânciaIES para outra cidade- despesas ;
Dificuldadefinanc ;
Transporte, custos em geral
1- Dificuldadefinanc ; 2- falta de esclarecimento ; 3-opção pessoal (não querer dar continuidade aos estudos) ; 4- não ter acesso a tecnologia ;
Dificuldadefinanc e oportunidades , naquela época era difícil estudar .Hoje me sinto realizada ,em poder cursar meu curso superior .
Muitos incentivos apoio ;
Transporte ;
oportunidade à época escolar e custo do ensino superior ;
Defasagem da educação básica/insuficiência de renda ;
Informações e Dificuldadefinanc ;
Dificuldadefinanc ;
DistânciaIES e valor ;
Renda, DistânciaIES, horário.
Acesso contínuo a educação básica e para frequentar a educação superior no âmbito privado
Dificuldadefinanc
falta de oportunidades, Dificuldadefinanc , falta de informações
Renda
Meu pai não fez curso superior. Minha mãe e minha irmã fizeram faculdade particular presencial na cidade em que residiam (Economia e Fisioterapia, respectivamente).
Não houve
É histórica a falta de acesso ao conhecimento, principalmente no que tange ao Ensino superior. Dificuldadefinanc (renda apenas para a sobrevivência) e empregos que consomem "tempo de vida" - 44h semanais - isto somente dentro de uma empresa, sem contar ida e volta dentro de transportes públicos. A maioria não estudou por ter que trabalhar para completar a renda familiar.
Apenas meu filho que iniciou a (INATEL), ficou quatro meses e saiu pois não conseguiu acompanhar por falta de base em exatas do Ensino Médio, passou em uma Federal (UFABC) abandonou com dois anos de curso porque foi para Portugal e lá iniciou no Instituto Politécnico de Setúbal, em seguida veio a pandemia e ele não conseguiu continuar pagando os 230 euros, eu e meu marido não temos renda para ajudá-lo. Portanto, não concluiu infelizmente.
Hoje a minha formação é a minha segunda renda. Me ajudou muito. Aposentei e trabalho como educadora física.
Inicialmente pela dificuldade dos avós e pais, posteriormente a localização dos polos seguido da dificuldade de ingresso pelo número de vagas e concorrências.
Dificuldadefinanc , DistânciaIES.
Meus familiares em grande maioria não concluíram com o ensino fundamental. Meu irmão precisou mudar de cidade para cursar o ensino superior, e não conseguiu mais voltar para a cidade de origem. Construiu sua carreira profissional em outro município.

Meus pais estudaram até a antiga quarta série. Eu e minha irmã fizemos graduação em instituição particular com bolsa de estudos.
DistânciaIES e Dificuldadefinanc .
Passsei por um divórcio litigioso que me desestruturou emocionalmente, e por mais que eu estudasse, não conseguia absorver. Queria à época, ter tido o apoio da supervisão, que fosse por um período de pausa, mas preferiram me deixar fazer os 8 períodos sem ter a real chance de conclusão. Infelizmente fui convidado a me retirar do curso, sem concluí-lo.
Dificuldadefinanc
Falta de vagas, Dificuldadefinanc para se manter no curso
Dificuldadefinanc Nenhum deles tiveram interesse em continuar os estudos
Acho que é um fator comum a todas as famílias de baixa renda - a falta de acesso e oportunidade de cursar uma universidade. Posso afirmar ainda que com todas as dificuldades, sou um agraciado, pois nem todos tiveram as mesmas oportunidade que tive.
Dificuldadefinanc , minha esposa cursa medicina veterinária e a manutenção dos materiais exigidos e a postura dos professores do curso por ser considerado um curso de elite.
Geograficamente não temos cursos pretendidos nas duas únicas faculdades privadas; os preços e para as públicas, os vestibulares.
Meu pai nasceu pobre, perdeu o pai dele quando tinha apenas 12 anos, trabalhou em chão de fábrica. Minha mãe também nasceu pobre, vinda pequena do nordeste, acordava de madrugada para ajudar meu avô na feira. Foi o ensinossuperior de meu pai, depois de minha mãe, que me permitiram acesso ao ensinossuperior público e de qualidade.
Distância de 80km diários e custos com mensalidade e transporte.
Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc Meus pais não frequentaram por dificuldades relacionadas a tempo para estudo e disponibilidade de vagas na cidade onde residiam. Minha irmã, sim, faculdade privada. No núcleo atual, minha esposa realizou a graduação, mestrado e doutorado em escola pública. Foi possível devido a disponibilidade destes cursos em nossa cidade. Meu filho estuda em Universidade pública em nossa cidade. Pra mim, só foi possível, graças á flexibilidade de horário dos cursos EaD.
Capital cultural, Dificuldadefinanc , acessibilidade, localização, transporte público, ensino público de qualidade.
Dificuldadefinanc e a pouca divulgação da Universidade Publica
os custos, mesmo sendo em instituições públicas, não são todos que tem condições de manterem os gastos como condução, alimentação, estadia e tbm a dificuldade de conciliar o tempo devido a prioridade ser o trabalho
Tempo e custos
Acredito que na minha família foi a falta de condições financeiras, e por meus pais acreditarem que estudar não era para pobre . Mas hoje educo minha filha mostrando que a educação é algo incrível e só o conhecimento nos dará poder,para transformar nossa realidade.
Acredito que na minha família foi a Dificuldadefinanc , e por meus pais acreditarem que estudar não era para pobre .Mas hoje educo minha filha mostrando que a educação é algo incrível e só o conhecimento nos dará poder,para transformar nossa realidade.
Dificuldadefinanc , DistânciaIES até a instituição e também encontrar um curso de sua preferência.
Indisponibilidade de tempo e priorização de situações que não abarcavam o estudo em curso superior.
Dificuldadefinanc e DistânciaIES
Dificuldadefinanc
Falta de concluir ensino médio
Dificuldadefinanc
Somos uma família carente no qual não temos renda o suficiente para pegar uma gravação
Dificuldadefinanc
Precisar trabalhar muito cedo.
Dificuldadefinanc

Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc
Dificuldade presencial todos os dias Deixar os filhos sozinhos
Aumento significativo do curso, viajam e as vezes hospedagem.
Na verdade descrevo para mim, porque a conexão a internet que falha bastante.
Não tive
As principais dificuldade enfrentada é a Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc pois fazer faculdade é muito caro.
Pode-se perceber que a parceria família escola é de uma importância para o desenvolvimento. Quando ingressei no curso ouvi muitas críticas que não era um curso federal, que não era uma faculdade. Mesmo assim persistir com ajuda dos meus pais.
Dificuldadefinanc .
Foi conciliar família e os estudos
Dificuldadefinanc.
Dificuldadefinanc.
Dificuldadefinanc
Renda baixa, poucas oportunidades, distante do acesso a educação.
Questão financeira principalmente.
Falta de instrução e condições financeiras
Dificuldadefinanc
Nãotivedificuldades.
Dificuldadefinanc
DistânciaIES e Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc.
Trabalho, estudos e o DistânciaIES para outro município
Nenhum
Renda, acesso, idade.
Preços altos, incompatibilidade com horário de serviço e dificuldade no transporte
Falta de recurso e na cidade onde moramos não ter disponibilidade de uma instituição de ensino gratuito
Dificuldadefinanc
Custo.
DistânciaIES e Dificuldadefinanc, sendo esse último no caso de curso presencial!
Não houve
Minha teve condições de fazer uma faculdade depois de já mais velha, e meu pai não cursou o ensinossuperior. Já minha irmã teve que ir embora da nossa cidade para poder cursar o curso que queria.
Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc
Dificuldadefinanc , a minha filha está formando esse ano em Direito pela FTC de Vitória da Conquista - BA. DistânciaIES todos os dias em um ônibus lotado de estudantes, da cidade de Pedra Azul - MG para Vitória da Conquista - BA. Mesmo com as possibilidades de ingresso com bolsas oferecidos pelo governo, ainda pesa no orçamento de casa para arcar com os estudos. Mas o que temos de valor pra deixar pra nossos filhos são os estudos, eu mesma vejo a minha vida mudada através de meus estudos, graças a Deus. Perdi meus pais quando eu tinha 9 anos, minha mãe morreu em um ano e meu pai no ano seguinte, e eu escolhi o meu caminho através dos estudos e quero deixar para filhos encaminhados para não sofrer tanto com as dificuldades da vida nesse mundo. Onde quem não estiver preparado será muito difícil de ingressar no mercado de trabalho.
O problema maior enfrentado pelas famílias é a falta de recursos e investimentos na educação.

Falta de condições necessárias para isso acontecer como por exemplo financeiramente.
Horário
Dificuldade financ .
Não temos dificuldade, minha filha faz presencial em BH
Por ter filho em idade pra curso superior, nossa família não consegue manter 3 cursos universitários particular, no caso eu, meu esposo e o filho.
Formação
Dificuldade financ.
A falta de tempo e de Dificuldade financ
Se não houvesse este curso não conseguiria me graduar, assim como muitos que querem e não tem oportunidade, pelo local da residência e falta cursos oferecidos.
Falta de tempo e Dificuldade financ .
Custear um curso de IES particular.
Conciliar trabalho e estudos.
Dificuldade financ
Falta de acesso para pessoas menos favorecidas financeiramente.
Dificuldade financ e trabalho
Dificuldade financ
Falta de oportunidades e Dificuldade financ .
Custo.

ANEXOS

Anexo 1 – Demandas de alguns municípios por cursos UAB

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETÉ**

ESTADO DE MINAS GERAIS - CEP 35620-000

Ofício nº: 51/2021
Assunto : Solicitação (faz)
Serviço : Secretaria Municipal de Educação
Data : 01/10/2021

Exma. Sra.

A Secretaria Municipal de Educação de Abaeté/MG vem, mui respeitosamente, solicitar de V. Exa. a oferta de vagas para cursos de Graduação e Especialização salientando que temos profissionais da rede municipal que não percebem valores que proporcionem condições de ingresso nestes níveis de ensino. Diante dessa oportunidade, os profissionais poderão ingressar em cargos de carreira. Isso impactará na melhoria financeira dos servidores e em crescimento profissional na área da educação.

Demandas do município:

- Graduação em Pedagogia – 60 interessados
- Graduação em Letras-Libras – 25 interessados
- Especialização em Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas – 40 interessados

P.s.: Caso a Graduação em Letras-Libras se estenda para a rede estadual e privada, o número de vagas poderá ser acrescido para 75 interessados.

Na certeza de um pronto atendimento, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,

Ofício nº 04/2021
Assunto: Solicitação de Curso

**Ao Sr. Prof. Adálcio de Carvalho Araújo e
Sr. Patrícia Maria Caetano de Araújo**

UMEG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Rodovia Papa João Paulo II, 4143
Edifício Minas 8º andar
Belo Horizonte – MG
CEP: 31630-900

Prezados Senhores Adálcio e Patrícia,

Venho através deste, declarar a Vossas Senhorias, o interesse do Polo de Apoio Presencial UAB-Frutal, que se encontra apto na oferta de cursos, Secretaria de Educação e Mantenedora do município em firmar acordo de Cooperação Técnica com a Universidade do Estado de Minas Gerais na intenção de promover à oferta da segunda turma do Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade a distância.

A oferta do curso supracitado será incorporada a logística de capacitação de profissionais da área da educação lotados na Secretaria da Educação Municipal e Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais lotadas no município, bem como a demanda dos profissionais dos municípios limítrofes.

Realizamos uma pesquisa junto as escolas estaduais, municipais e comunidade atendida pelo Polo no intuito de levantar dados para conhecimento para ações futuras da gestão do Polo para a oferta de cursos que atendam aos profissionais da educação bem como o interesse de alunos e toda a população. Esta pesquisa segue em anexo e contamos com um total de 81 nomes constantes em demanda já realizada para o curso citado acima (pedagogia). Para demais cursos nossa demanda consta com 429 alunos interessados em cursar: Educação Especial, Gestão Pública, Ensino de Matemática, Ensino de Filosofia e Gestão em Saúde. Além desses nomes a cidade possui 1558 alunos matriculados no Ensino Médio entre todas as escolas do município. Nossa cidade ainda abrange 8 municípios vizinhos que atendemos: Pirajuba, Planura, Fronteira, Aparecida de Minas, Itapagipe, Comendador Gomes, Colômbia e São Francisco de Sales. A maior distância dos municípios supracitados está em 95 km.

Assim, reiteramos o pedido da segunda turma de pedagogia e dos cursos em que temos demanda, garantindo as condições de infraestrutura adequada e suficiente para a oferta e manutenção dos cursos para a articulação de 2021/2022 entre a Mantenedora do Polo, a Universidade e a Capes.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.
Cordialmente,

Frutal – MG, 16 de dezembro de 2021.

∩



POLO UAB DE APOIO PRESENCIAL DE ÁGUAS FORMOSAS
Travessa São Pedro, 185 - Centro
CEP 39880-000 - Águas Formosas - Minas Gerais
polo.aguasformosas@ead.ufvjm.edu.br

Ofício: 04/2021

Águas Formosas, 11 de fevereiro de 2021.

Ao Senhor Adálcio Carvalho de Araújo

Coordenador UAB da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Assunto: Solicitação de cursos de especialização para o Polo de Águas Formosas

Senhor Coordenador,

Tendo em vista o surgimento de vagas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) para a articulação de novos cursos nos polos de educação a distância do sistema UAB, manifestamos o interesse na oferta dos cursos de *Especialização em Gestão Pública* e de *Gestão em saúde* no Polo de Águas Formosas. Na oportunidade, ressaltamos estar atentos às exigências das CAPES sobre os critérios para o polo no que diz respeito à infraestrutura adequada, aos padrões legais de acessibilidade bem como de recursos humanos e tecnológicos.

Atenciosamente,

Anexo 2 – Estudo Técnico da Capes para subsidiar a proposição de ovos editais do Programa UAB



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR - CAPES DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - DED
PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL - UAB

Programa Universidade Aberta do Brasil

Estudo técnico para proposição das diretrizes e parâmetros

EDITAL UAB 2022 - 2025

Fase 1

Formação docente e demais
profissionais da educação

Fase 2

Formação de agentes públicos e
desenvolvimento econômico
local e regional

OUTUBRO/2021

1 - PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

1.1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INTEGRANTES DO PROGRAMA UAB

Tabela 1: Número de instituições de ensino superior em 2021 integrantes do Programa UAB.

Instituições superiores integrantes do Programa UAB - 2021

Total Geral	Cefet	Esc. Governo	Institutos	Faculdades			Universidades	
	Federal	Federal	Federal	Estadual	Federal	Municipal	Estadual	Federal
136	1	1	36	0	3	1	36	58

Fonte: SisUAB, 2021.

1.2. ARRANJO FEDERATIVO DO PROGRAMA UAB (INSTRUMENTO DE COOPERAÇÃO FEDERATIVA PARA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO)

INSTRUMENTO DE COOPERAÇÃO FEDERAL DA POLÍTICA NACIONAL DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO (Articulado com políticas de formação de profissionais, prioritariamente, docentes da educação básica)	
Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)	
Normativa de instituição	Decreto 5.800/2006
Modelo de cooperação	Condicionado (transferência voluntária)
Adesão	<u>1. Instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais);</u> <u>2. Governos estaduais; e</u> <u>3. Governos Municipais.</u>
Atribuições	<u>Governo federal</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão do programa; 2. Financiamento da infraestrutura tecnológica, física e de logística das instituições de ensino (ida aos polos UAB); 3. Financiamento dos recursos humanos das instituições de ensino; 4. Financiamento da produção dos recursos digitais, 5. Financiamento da capacitação dos integrantes do corpo docente e demais equipes atuantes no programa; <u>Instituições públicas de ensino superior</u>

	<p>1. Propor os cursos conforme as diretrizes do programa e os municípios que serão atendidos;</p> <p>2. Realização dos trâmites para implementação das ofertas dos cursos: realização do processo seletivos de alunos, de tutores, de professores, de coordenadores e demais membros que comporão à equipe.</p> <p>3. Gestão acadêmica dos cursos</p> <p>4. Prestação de conta dos recursos transferidos;</p> <p><u>Governos estaduais e municípios (não há diferenciação nas atribuições dos dois entes):</u></p> <p>1. Abertura de Polo UAB no município;</p> <p>2. Manutenção da infraestrutura física, tecnológica e dos recursos humanos do Polo UAB.</p>
<p>Regras de adesão e participação</p>	<p><u>Instituições públicas de ensino superior</u></p> <p>1. Solicitação de adesão ao programa;</p> <p>2. Articular as ofertas de cursos junto aos Polos EaD UAB ou via os Fóruns Estaduais de Coordenadores de Polos EaD UAB.</p> <p>2. Participação nos editais de articulação da UAB, propondo os cursos, o quantitativo de vagas e os municípios Polos EaD UAB que serão atendidos.</p> <p><u>Governos estaduais e municipais</u></p> <p>1. Solicitação de adesão ao programa propondo abertura de polos UAB conforme critérios estabelecidos.</p> <p>2. Articular cursos junto às instituições integrantes do programa.</p> <p>3. Ter boa avaliação no processo de monitoramento realizado de tempos em tempos, dos polos UAB, a fim de que o polo seja considerado apto para oferta de cursos e permaneça podendo integrar ao programa.</p>
<p>Instância de negociação e pactuação federativa</p>	<p><u>Até 2014</u> - O Decreto 6.755/2009 (revogado), que instituiu a Política Nacional de Formação Docente da Educação Básica, estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Formação Docente, atribuído sua criação pelos governos estaduais para articularem junto os municípios a formação dos professores das respectivas redes. Tais Fóruns tiveram grande atividade no lançamento do programa PARFOR, programa federal criado para formar professores em atividade sem formação em nível superior. No entanto, conforme o programa foi diminuindo suas atividades, os Fóruns que estavam muito voltados para o programa, também foram diminuindo até paralisarem suas atividades.</p> <p><u>A partir de 2016</u> - O Decreto 8.752/2016, que substituiu o Decreto 6.755/2009, vigente até o momento, continuou orientando a articulação dos governos estaduais e municipais para a cooperação por meio dos Fóruns Estaduais permanentes de Formação Docente, embora grande parte já estivesse desativados. No entanto, criou uma instância superior de coordenação nacional, o Comitê Gestor Nacional, cuja participação ficou restrita aos membros do MEC, Consed e Undime.</p> <p><u>A partir de 2017</u> - O programa UAB criou os Fóruns de Coordenadores de Polo UAB nacional e estaduais, instâncias de representação e negociação dos municípios e governos estaduais junto ao governo federal, na qual uma das atribuições foi de atuarem no processo de articulação dos cursos ofertados pelo programa junto às instituições públicas de ensino.</p>

	Após 2019 - os Fóruns foram revogados por meio do Decreto 9759/2019. Porém, permanecem instituídos embora não fazendo mais parte da estrutura oficial do Programa, tendo sua existência de forma autônoma.
--	---

EDITAL UAB 2022 - 2025

DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DO NOVO EDITAL UAB PELAS ÁREAS DE FORMAÇÃO.

Conforme o Decreto nº 5.800/2006, o Programa UAB possui como objetivo prioritário constituir-se como instrumento de apoio à implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, em cumprimento do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que concerne à formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Assim, a área de formação docente e demais profissionais contará com 130 mil vagas e, deste total, destinou 91.000 (70%) para cursos de licenciatura.

Quadro 1: Distribuição das vagas das Fases 1 e 2:

FASE 1 – Formação de professores e demais profissionais da educação básica			
Licenciatura	Especialização UAB	Total UAB Fase 1	SETEC/MEC
91.000	39.000	130.000	6.120
70%	30%	100%	N/A
FASE 2 – Formação de agentes públicos e desenvolvimento econômico e social local			
Formação de agentes públicos (Lei 8112/90)		Formação para o desenvolvimento econômico e social local	Total Fase 2
10.000		10.000	20.000
50%		50%	100%
TOTAL DE VAGAS FASE 1 E 2			156.120

Parâmetro de proposição de ofertas dos cursos da Fase 1 e 2

A implementação de parâmetro de oferta no que concerne ao quantitativo de vagas e polos objetiva distribuir as vagas de forma equânime entre os cursos, assim como relacionar o quantitativo de vagas da instituição com o atendimento de um quantitativo mínimo de Polos EaD UAB, minimizando o acúmulo das vagas em poucos cursos ou em poucos polos. Assim, o quadro

abaixo apresenta o parâmetro de vagas e polos que devem ser observados na proposição de ofertas de cada curso proposto no próximo edital;

Quadro 2: Parâmetro de proposta de oferta/curso da Fase1 e 2:

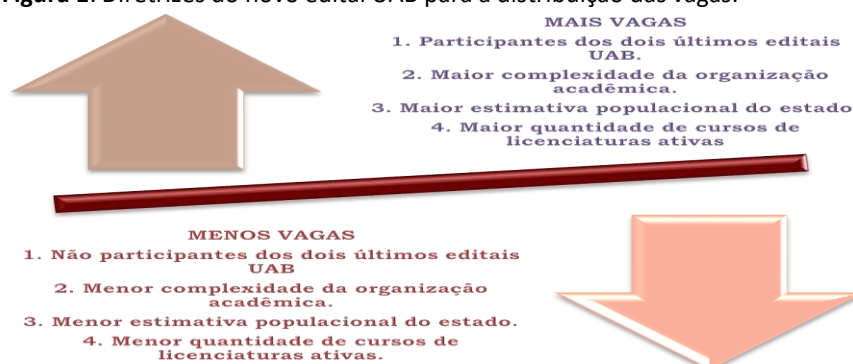
PARÂMETRO DE PROPOSIÇÃO DAS OFERTAS				
ITENS PARAMETRIZADOS	FASE 1		FASE 2	
	Licenciatura	Especialização* form. Prof. Edu. Básica	Formação agentes públicos	Desenvolvimento econômico e social local
Mínimo de vagas por oferta/curso	180	180	180	180
Padrão de vagas por oferta/curso	360	180	360	N/A
Máximo de vagas por oferta/curso	720	360	360	N/A
Mínimo de Polo por oferta/curso	5	5	5	N/A
Máximo de Polos associados	40%	40%	40%	N/A
Mínimo de regiões intermediárias atendidas por oferta	2	2	2	N/A

* As ofertas do curso da SETEC/MEC não seguem a parametrização do quadro, assim como os cursos da Fase 2 possui apenas a parametrização em relação ao número mínimo de vagas.

Diretrizes para distribuição das vagas entres as instituições

- Prioridade para as instituições participantes dos dois últimos editais;
- Prioridade para universidades por serem de maior complexidade de organização acadêmica por possuírem mais cursos de licenciaturas conforme o Censo da Educação Superior 2019;
- Consideração da estimativa populacional (2021) das unidades federativas;
- Prioridade para instituições alinhamento aos objetivos do programa (ofertam mais licenciatura).

Figura 1: Diretrizes do novo edital UAB para a distribuição das vagas:



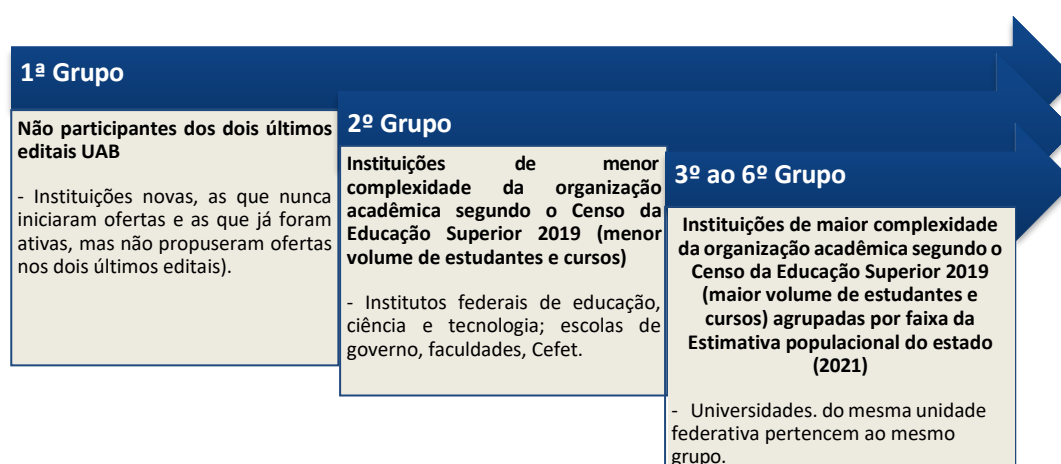
1.2.1. Etapas para distribuição das vagas do novo edital conforme as

diretrizes estabelecidas

1ª Etapa: agrupamentos das instituições conforme as diretrizes do edital.

Como ocorreu no último edital, adotou-se a opção metodológica de agrupamento das instituições na distribuição das vagas do novo edital considerando os critérios a seguir (correlacionados às diretrizes do edital):

Figura 2: Critérios para agrupamento das instituições.



A partir dos critérios elencados na figura 2 foram formados 6 agrupamentos de instituições públicas de ensino superior para posterior definição de piso, teto e estimativa de vagas no próximo edital, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Grupos de instituições para distribuição das vagas do novo edital UAB:

AGRUPAMENTO DAS INSTITUIÇÕES			
Faixa da estimativa populacional (2021)	GRUPO	UF IPES	IPES
N/A	1	Instituições que nunca ofertaram cursos	24
N/A	2	IFES, FIOCRUZ, INES e CEFET/RJ	27
600 mil a 1, 999 milhões	3	AC/AP/RO/RR/TO	6
2 a 4,999 milhões	4	AL/AM/DF/ES/MT/PB/PI/RN/MS/SE	19
5 a 9,999 milhões	5	CE/GO/MA/PA/PE/SC	18
10 a 46 milhões	6	BA/MG/PR/RJ/RS/SP	42
			136

Fonte: IBGE, 2021; SisUAB, 2021.

2ª Etapa: Definição dos pisos e tetos dos grupos e estimativas de vagas das instituições

O menor quantitativo de vagas previsto para uma instituição neste edital são 360 vagas, no caso, para as 24 instituições do Grupo 1 que submeterem proposta de cursos no Edital. As instituições do Grupo 2 receberão 720 vagas considerando que os institutos federais e o CEFET/RJ que compõem o grupo terão vagas adicionais caso tenham aderido ao curso da SETEC/MEC. Os dois grupos possuem vagas preestabelecidas, sem piso ou teto previstos. Ou seja, o total de vagas indicadas serão deferidas integralmente. Já os demais grupos, 3 a 6, possuem previamente vagas estabelecidas mínimas, no caso, um piso que corresponde a 30% de vagas do teto do grupo, garantindo a participação de qualquer instituição que submeter proposta no novo edital, principalmente daquelas que não estão alinhadas aos objetivos do Programa que é oferecer 70% das vagas nos cursos de licenciatura.

O edital também estabelece um teto de vagas para cada grupo, estipulado a partir da fórmula: *Teto do grupo antecedente + 360 vagas*, considerando como referência inicial, a estimativa de vagas do Grupo 2 (720 vagas). A proposição de teto visa a observação da diretriz de distribuir maior quantitativo de vagas considerando a estimativa populacional dos estados sedes das instituições. Assim, o piso e teto dos grupos 3 a 6, são os seguintes:

Quadro 4: Pisos e Tetos dos grupos de instituições no novo edital UAB:

PISO E TETO DOS GRUPOS DAS INSTITUIÇÕES			
GRUPO	IPES	PISO	TETO
1	24	N/A	N/A
2	27	N/A	N/A
3	6	30% Teto do grupo	1.080
4	19	30% Teto do grupo	1.440
5	18	30% Teto do grupo	1.800
6	42	30% Teto do grupo	2.160

3ª Etapa: Estimativa de vagas por instituições dos Grupos 3 a 6

Além de implementação de piso e teto para os grupos, o edital identificou

a necessidade de observar o alinhamento das instituições aos objetivos do Programa no âmbito da Política Nacional de Formação Docente e Demais Profissionais da Educação para distribuição das vagas do novo edital, tendo em vista o maior percentual de vagas estabelecido para ofertas de licenciatura (70% das vagas das 130 mil da FASE 1), assim como também, promover a reoferta das licenciaturas ativas no Sistema UAB. Tal observação indicou a necessidade de estabelecimento de *Estimativa de Vagas* para cada instituição já que apenas o estabelecimento de teto para o grupo não seria suficiente para alcance do percentual de vagas para licenciatura do edital. Dessa forma, considerou-se como base analítica para definição da *Estimativa de vagas*, o histórico dos dois últimos editais de cada instituição, no que concerne ao quantitativo de cursos de licenciaturas ofertados, em que cada curso de licenciatura ofertado pela instituição, a mesma teria 360 vagas para reofertá-la no novo edital. Ao quantitativo total de vagas, foram acrescentadas 360 vagas, compondo assim a estimativa de vagas de cada instituição.

No caso em que a *Estimativa de vagas* ultrapassou o teto, este foi considerado como a estimativa de vagas da instituição. Devido ao estabelecimento de percentuais fixos para distribuição das vagas para os cursos de licenciaturas (70%) e especializações (30%), assim como a possibilidade da participação de instituições proponentes somente com cursos de especialização, utilizamos o termo “Estimativa” por não ser possível a definição exata de vagas que uma instituição poderá receber (com exceção do Grupo 1 e 2, que o quantitativo de vagas pode ser definido).

Resumindo, a *Estimativa de vagas* para cada instituição foi estabelecida da seguinte forma:

- a) **Nenhum curso de licenciatura ativo:** indicação do piso de vagas do grupo;
- b) **Mais de 1 curso de licenciatura ativo:** vagas necessárias para reoferta (número de cursos X 360 + 360 vagas). Nos casos em que o total de vagas ultrapassou o teto do grupo, este foi considerado como a estimativa de vagas.

Quadro 5: Pisos e Tetos dos grupos de instituições no novo edital UAB:


ESTIMATIVAS DE VAGAS DAS INSTITUIÇÕES					
Grupo	UF IPES	IPES	Piso	Teto	Estimativa de vagas
1	Instituições que nunca ofertaram cursos ou não participantes dos dois últimos editais.	24	N/A	N/A	360*
2	IFES, FIOCRUZ, INES e CEFET/RJ	27	N/A	N/A	720*
3	AC/AP/RO/RR/TO	6	30% Teto	1.080	<i>Quant. de cursos de licenciatura ativos + 360 vagas.</i> <i>EX: 2 licenciaturas ofertadas nos dois últimos editais: 360X2 + 360=1.080.</i>
4	AL/AM/DF/ES/MT/PB/PI/RN/MS/SE	19	30% Teto	1.440	
5	CE/GO/MA/PA/PE/SC	18	30% Teto	1.800	
6	BA/MG/PR/RJ/RS/SP	42	30% Teto	2.160	


*Nos casos do Grupo 1 e 2 não são estimativas e sim vagas definidas.

ANÁLISE TÉCNICA DO NOVO EDITAL

A análise técnica consistirá na análise da documentação comprobatória de articulação das instituições junto aos Polos EaD UAB, conforme informado abaixo:


**COMPROVAÇÃO DO
PROCESSO DE
ARTICULAÇÃO
ENTRE AS
INSTITUIÇÕES E OS
POLOS EAD UAB**





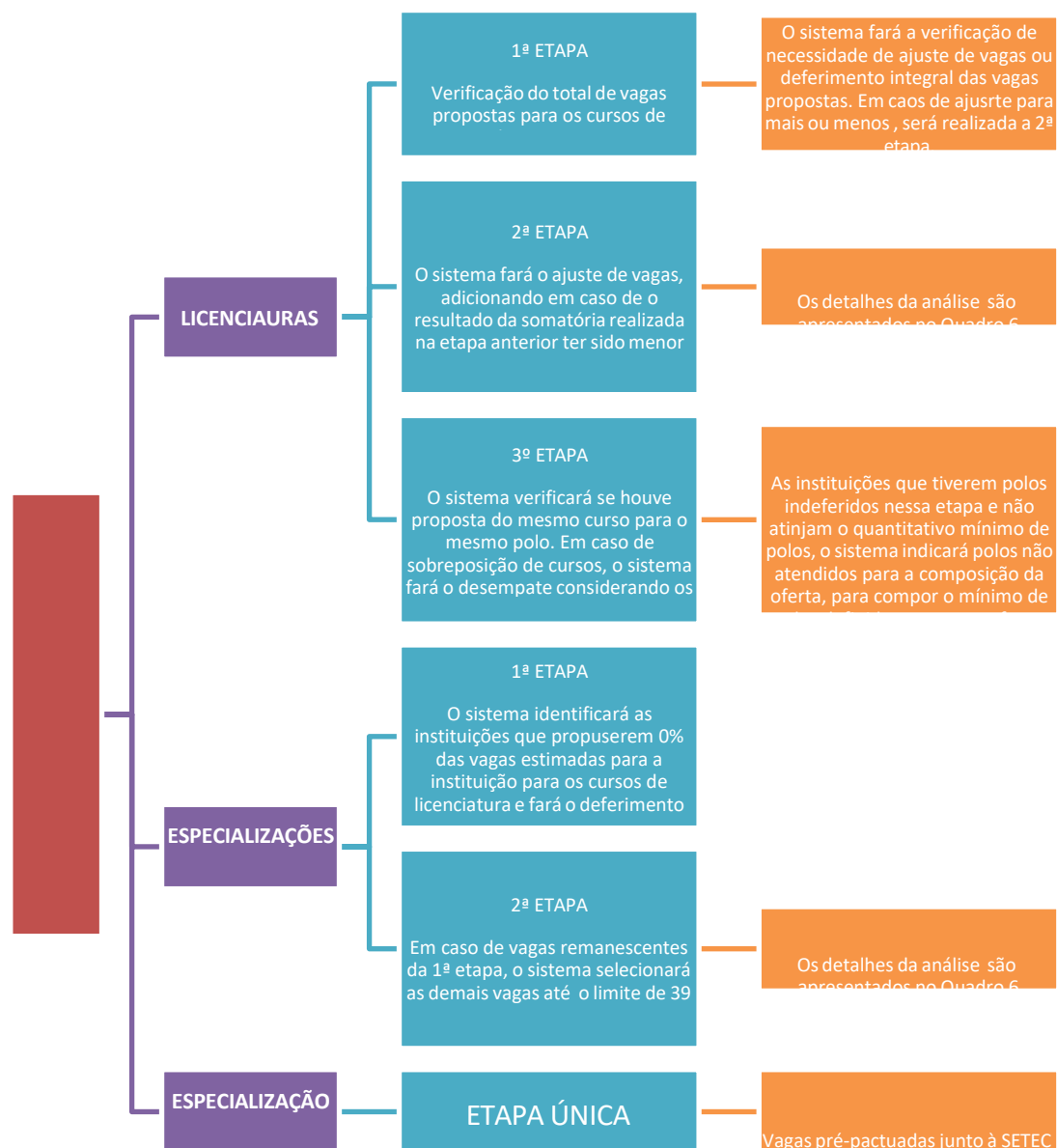
1ª Possibilidade: Documento assinado pelo Fórum Estadual de Coordenadores de Polo EaD UAB e pela Coordenação UAB da instituição, desde que comprovado por meio documental (ata de reunião assinadas por todos participantes) de que houve por parte do Fórum, chamamento de reunião de planejamento das oferta com participação de mais de 80% dos polos.

2ª Possibilidade: Ofícios dos mantenedores dos Polos destinados às instituições indicando ciência das ofertas de cursos que serão oferecidas no referido polo.



ANÁLISE DAS PROPOSTAS DA FASE 1:

As vagas para licenciaturas (91.000 vagas) e especializações UAB (39.000) vagas da FASE 1 serão selecionadas de forma automatizada no SAP, sistema de análise de propostas de editais utilizado pela Capes, seguindo em sequência as etapas definidas no Diagrama abaixo:



Quadro 6: Detalhamento da análise automatizada para seleção das vagas da FASE 1

ANÁLISE AUTOMATIZADA DA FASE 1		
VAGAS DE LICENCIATURA		
Etapas	Análise	Descrição
1ª	O sistema fará a verificação de necessidade de ajuste de vagas ou deferimento integral das vagas propostas.	<p>Contabilização do total de vagas propostas para os cursos prioritários (licenciaturas ativas) ou não. Poderão ocorrer dois resultados:</p> <p>1º resultado: somatória das vagas propostas ser 91 mil. Neste caso, a análise é finalizada com o deferimento de todas as vagas de licenciatura propostas, tanto de cursos prioritários como dos não prioritários.</p> <p>2º resultado: somatória das vagas ser maior ou menor do que 91 mil vagas. Nos dois casos, será necessário ajuste nas vagas, passando para a segunda etapa de análise.</p>
2ª	O sistema fará o ajuste de vagas, adicionando vagas em caso do resultado da somatória realizada na etapa anterior ter sido menor do que 91 mil vagas ou subtração no caso em que o resultado tenha sido maior do que 91 mil vagas.	<p>Ajuste de vagas:</p> <p>Proposição de menos de 91 mil vagas: Adição de 36 vagas nos cursos prioritários (licenciaturas ativas) de todas as instituições com menos vagas em cada grupo, iniciando com o Grupo 6. O processo de ajuste se repetirá nos grupos de 5 a 3 até a seleção das 91.000 vagas.</p> <p>Em cada grupo, a adição será feita nas instituições conforme os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas ativas da instituição com menos vagas das regiões Norte e Nordeste, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. • Licenciaturas ativas da instituição com menos vagas das regiões Centro-Oeste, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. • Licenciaturas ativas da instituição com menos vagas das regiões Sudeste e Sul, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. <p>As ofertas do Grupo 1 e 2 não sofrerão ajustes.</p> <p>Proposição de mais de 91 mil vagas: Subtração de 36 vagas nos cursos não prioritários (licenciaturas novas ou inativas) de todas as instituições com maior quantitativo de vagas em cada grupo, iniciando com o Grupo 6. O processo de ajuste se repetirá nos grupos de 5 a 3 até a seleção das 91.000 vagas.</p> <p>Em cada grupo, a subtração será feita nas instituições conforme os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas não prioritárias da instituição com maior quantitativo de vagas das regiões Sul e Sudeste, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. • Licenciaturas não prioritárias da instituição com maior quantitativo de vagas das regiões Centro-Oeste, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. • Licenciaturas não prioritárias da instituição com maior quantitativo de vagas das regiões Norte e Nordeste, perpassando por todos os grupos em ordem decrescente. <p>As ofertas do Grupo 1 e 2 não sofrerão ajustes.</p>

3ª	O sistema verificará se houve proposta do mesmo curso para o mesmo polo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificação de sobreposição de cursos, 2. Desempate considerando os critérios estabelecidos no item 7.2. 3. Identificação de ofertas que tiverem polos indeferidos e não atingem o quantitativo mínimo de polos; 4. Verificação de Polos sem articulação de ofertas e indicação destes no lugar dos polos indeferidos.
VAGAS DE ESPECIALIZAÇÃO		
Etapas	Análise	Descrição
1ª	Nesta etapa, o sistema identificará as instituições que propuserem 0% das vagas estimadas para elas para os cursos de licenciatura e fará o deferimento do piso de vagas do grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificação do percentual de vagas de licenciatura de cada instituição dos Grupos 3a 6. 2. Identificação das instituições que propuseram de 0% das vagas estimadas para cursos de licenciatura. 3. Deferimento do piso de vagas para estas instituições; 4. Em caso da somatória das vagas ultrapassar o quantitativo de vagas disponíveis, 39 mil vagas, ocorrerá o desempate entre cursos de cada instituição; 5. O desempate será feito considerando a necessidade de atendimento da formação dos docentes de todas as etapas da educação básica (educação Infantil, séries iniciais, séries finais, ensino médio, todos os níveis da educação básica e ensino superior). O sistema verificará o conjunto de cursos proposto por cada instituição e deferirá vagas para cada um por etapa da educação básica. Caso a instituição proponha mais de 1 curso da mesma etapa, será deferido àquele que estiver atendendo mais polos; 6. Em caso de não desempate a partir do critério anterior, será deferido a oferta com polos que tenham o menor quantitativo de articulação por estados. 5. Caso todas as 39 mil vagas previstas para as especializações UAB tenham sido deferidas nessa etapa, a análise é finalizada. <p>Em caso de vagas remanescentes, a análise seguirá para a 2ª etapa.</p>
2ª	Nesta etapa, o sistema selecionará as demais vagas remanescentes da 1ª etapa.	<p>Excluindo as instituições que receberam vagas na 1ª Etapa, serão contabilizadas a totalidade das vagas propostas por todas as instituições, podendo ocorrer três resultados:</p> <p>1º Resultado: somatória das vagas propostas ser 35 mil vagas. Neste caso, a análise é finalizada com o deferimento de todas as vagas.</p> <p>2º Resultado: somatória das vagas ser maior do que as vagas remanescentes da 1ª etapa.</p> <p>3º Resultado: somatória das vagas ser menor do que as vagas remanescentes da 1ª etapa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nos casos de ocorrência do 2º Resultado, a análise para seleção de vagas ocorrerá conforme os procedimentos informados a partir do item 5 da 1ª etapa; 2. Nos casos de ocorrência do 3º Resultado, serão adicionadas 36 vagas para todos os cursos de cada instituição conforme a ordem de prioridade dos estados com o menor percentual da meta 16, considerando, considerando a publicação “Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, 2020.

DOCENTEPT – SETEC/MEC		
Étapas	Análise	Descrição
Única	Vagas pré-pactuadas junto à SETEC	As vagas do curso DocentEPT foram pré-pactuadas (conforme Anexo X) e serão confirmadas caso o IFES inclua o curso na proposta.

Percentual dos estados em relação à Meta 16 do PNE considerado como critério de desempate na 2ª Etapa da seleção das vagas de especialização.

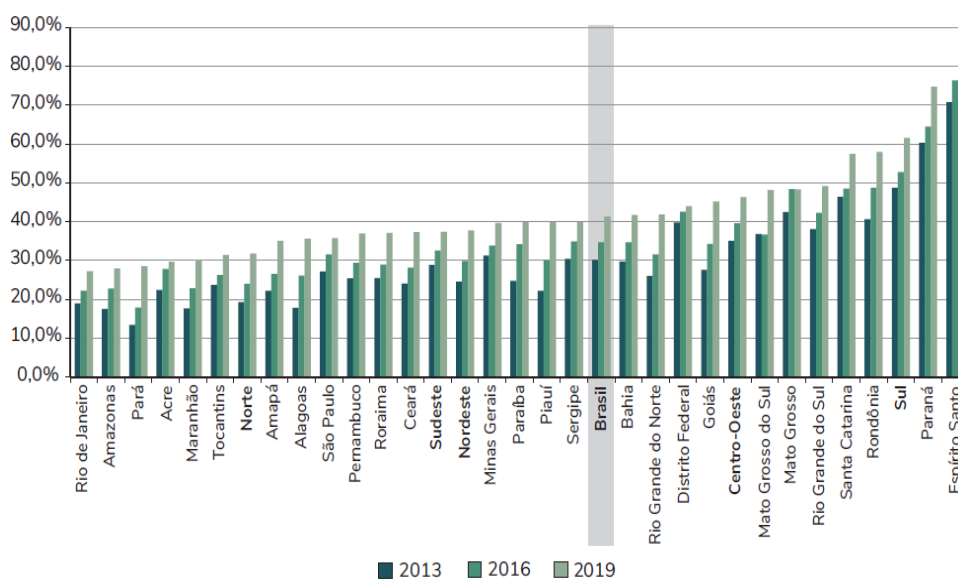


GRÁFICO 4

PERCENTUAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU OU STRICTO SENSU, POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO 2013-2019

Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019).

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DA FASE 2:

As 20 mil vagas dos cursos da FASE 2, sendo 10 mil para os cursos voltados para a formação de agentes públicos (cursos PNAP e outros) e 10 mil para formação para o desenvolvimento econômico social local, serão selecionadas mediante análise de mérito por meio de comissão Ad Hoc, que se baseará nos critérios informados no Quadro 7. O desempate entre as propostas será feito com base nos seguintes critérios:

- Maior nota obtida no Eixo Articulação e Cooperação;
- Mapeamento do déficit da Formação, e
- Qualidade da proposta e;

Quadro 7: Detalhamento da análise automatizada para seleção das vagas da FASE 2

ANÁLISE DE MÉRITO POR COMISSÃO AD HOC			
FORMAÇÃO DE AGENTES PÚBLICOS			
Eixo	Critérios	Item considerado para análise:	Pontuação
Mapeamento de déficit de formação	1.Diagnostico da necessidade de formação de agentes públicos	1.Relatórios técnicos ou base de dados com o mapeamento da demanda de formação não atendidas com o setor público indicando quantitativo e área da formação com necessidade.	1 a 5
Articulação e cooperação com o setor público	1.Articulação e cooperação com órgãos de planejamento de formação dos agentes públicos	1.Documento comprobatório (carta de intenção, Acordo de Cooperação Técnica, ou outro instrumento jurídico) de formação de arranjos formativos com a participação de diversos atores públicos. Quanto maior a complexidade e formalização dos arranjos, maior a pontuação. 2. Documento comprobatório de atendimento de política de formação de agentes públicos de qualquer nível governamental (quanto mais níveis governamentais incluídos, maior a pontuação). 3. Outro tipo de cooperação ou eventuais contrapartidas com órgãos de planejamento de formação dos agentes públicos	1 a 5 para cada item analisado
Qualidade da proposta	3. Clareza e coerência na apresentação e no detalhamento da proposta;	1.Diagnóstico da formação para o desenvolvimento local/regional. 2.Diretrizes do curso e da formação dos egressos do curso. 3.Aderência da formação às necessidades locais. 4. Resultados delineados. 5.Impactos sociais e econômicos delineados. 6. Formas de avaliação de impacto do projeto de formação. 7. Inovação da proposta de formação.	1 a 5 para cada item analisado
PONTUAÇÃO MÁXIMA			55
FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO LOCAL/REGIONAL			
Eixo	Critérios	Item considerado para análise:	Pontuação

Mapeamento de déficit de formação	1. Diagnostico da necessidade de formação não atendidas com o setor produtivo local/regional	1.Relatórios técnicos ou base de dados com o mapeamento da demanda de formação não atendidas com o setor produtivo local indicando quantitativo e área da formação com necessidade.	1 a 5
Articulação e cooperação com o setor produtivo	2.Articulação e cooperação com órgãos de planejamento de formação para o setor produtivo	1. Documento comprobatório (carta de intenção, Acordo de Cooperação Técnica, ou outro instrumento jurídico) de formação de arranjos formativos com a participação de diversos atores do setor produtivo local. Quanto maior a complexidade e formalização dos arranjos, maior a pontuação. 2. Outro tipo de cooperação ou eventuais contrapartidas com órgãos de planejamento de formação dos agentes públicos	1 a 5 para cada item analisado
Qualidade da proposta	3. Clareza e coerência na apresentação e no detalhamento da proposta;	1.Diagnóstico da formação para o desenvolvimento local/regional. 2.Diretrizes do curso e da formação dos egressos do curso. 3.Aderência da formação às necessidades locais. 4. Resultados delineados. 5.Impactos sociais e econômicos delineados. 6. Formas de avaliação de impacto do projeto de formação. 7. Inovação da proposta de formação.	1 a 5 para cada item analisado
PONTUAÇÃO MÁXIMA			50

INÍCIO DAS OFERTAS DO NOVO EDITAL

Calendário previsto de início das ofertas			
Semestres	Conclusão do processo seletivo de alunos	Início das ofertas	Previsão de vagas a serem preenchidas
2º SEM/2022	31/07	Ago a Set	31.200
1º SEM/2023	31/01	Jan a Abr	31.200
2º SEM/2023	31/05	Ago a Set	31.200
1º SEM/2024	31/01	Jan a Abr	31.200
2º SEM/2024	31/05	Ago a Set	31.200

Abaixo, disponibilizamos o Anexo I com a lista de instituições por grupo com a estimativa de vagas definidas, conforme os critérios informados.

ANEXO I - Lista dos grupos de instituições com piso, teto e estimativa de vagas por instituição:

GRUPO 1			
Instituições que não participaram dos Editais 75/204 e 5/2018			
UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Vagas novo edital UAB
AC	IFAC	Não	360
AL	UNEAL	Não	360
CE	UFCA	Não	360
DF	IFB	Não	360
GO	UFCAT	Não	360
GO	UNIFIMES	Não	360
MG	IFMG	Não	360
MG	IFSULDESTE	Não	360
MG	UFV	Não	360
MS	IFMS	Não	360
PA	IFPA	Não	360
PE	IF- Sertão	Não	360
RJ	IFF	Não	360
RJ	IFRJ	Não	360
RJ	IME	Não	360
RJ	Pedro II	Não	360
RS	IFRS	Não	360
RS	UERGS	Não	360
SC	IFC	Não	360
SP	UNICAMP	Não	360
SP	UNIVESP	Não	360
SP	USP	Não	360
SP	ITA	Não	360
TO	UNITINS	Não	360
	24		8640



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR

Diretoria de Educação a Distância-DED/CAPES
 Coordenação-Geral de Programas e Cursos em EaD-
 CGPC/DED Coordenação de Articulação Acadêmica-
 CAAC/CGPC/DED

GRUPO 2			
Institutos, INES, Fiocruz e Cefet/RJ			
UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Vagas Novo Edital UAB
AL	IFAL	Sim	720
AM	IFAM	Sim	720
AP	IFAP	Sim	720
BA	IFBA	Sim	720
CE	IFCE	Sim	720
ES	IFES	Sim	720
GO	IFG	Sim	720
GO	IFGoiano	Sim	720
MA	IFMA	Sim	720
MG	IFNMG	Sim	720
MG	IFSULDE	Sim	720
MG	IFTM	Sim	720
MT	IFMT	Sim	720
PB	IFPB	Sim	720
PE	IFPE	Sim	720
PI	IFPI	Sim	720
RJ	CEFET/R	Sim	720
RJ	FIOCRUZ	Sim	720
RJ	INES	Sim	720
RN	IFRN	Sim	720
RO	IFRO	Sim	720
RR	IFRR	Sim	720
RS	IFFarrou	Sim	720
RS	IFSul	Sim	720
SC	IFSC	Sim	720
SP	IFSP	Sim	720
TO	IFTO	Sim	720
	27	TOTAL	19440

GRUPO 3				
Faixa populacional entre 600 mil a 1,999 milhões				
Piso: 30% do Teto				
Teto: 1.080				
UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Quant. cursos de licenciatura nos dois editais	Estimativa de vagas
RO	UNIR	Sim	1	720
RR	UERR	Sim	1	720



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR

Diretoria de Educação a Distância-DED/CAPES
 Coordenação-Geral de Programas e Cursos em EaD-CGPC/DED
 Coordenação de Articulação Acadêmica-CAAC/CGPC/DED

AC	UFAC	Sim	2	1080
RR	UFRR	Sim	3	1080
AP	UNIFAP	Sim	5	1080
TO	UFT	Sim	5	1080
	6			5760

GRUPO 4

Faixa populacional de 2 a 5.999 milhões
 Piso: 30% do Teto
 Teto: 1440

UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Quant. cursos de licenciatura nos dois editais	Estimativa de vagas
AM	UEA	Sim	1	720
PB	UEPB	Sim	1	720
AL	UNCISAL	Sim	2	1080
MS	UEMS	Sim	2	1080
MS	UFMS	Sim	4	1440
MT	UFMT	Sim	4	1440
RN	UFERSA	Sim	4	1440
AM	UFAM	Sim	5	1440
MS	UFGD	Sim	5	1440
RN	UERN	Sim	5	1440
AL	UFAL	Sim	6	1440
ES	UFES	Sim	6	1440
PI	UESPI	Sim	6	1440
DF	UNB	Sim	8	1440
MT	UNEMAT	Sim	8	1440
PB	UFPB	Sim	9	1440
RN	UFRN	Sim	9	1440
SE	UFS	Sim	10	1440
PI	UFPI	Sim	12	1440
	19			25200

GRUPO 5

Faixa populacional de 6 a 9,999 milhões
 Piso: 30% do Teto - Teto: 1800

UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Quant. cursos de licenciatura nos dois editais	Estimativa de vagas
----	------	--	--	---------------------



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR

Diretoria de Educação a Distância-DED/CAPES
Coordenação-Geral de Programas e Cursos em EaD-CGPC/DED

Coordenação de Articulação Acadêmica-CAAC/CGPC/DED

CE	UNILAB	Sim	0	720
CE	URCA	Sim	0	720
PA	UFRA	Sim	1	720
CE	UVA-CE	Sim	2	1080
GO	UFG	Sim	2	1080
SC	UDESC	Sim	3	1440
GO	UEG	Sim	4	1800
PA	UEPA	Sim	4	1800
PE	UPE	Sim	4	1800
PE	UFPE	Sim	5	1800
SC	UFSC	Sim	5	1800
MA	UEMA	Sim	6	1800
PA	UFPA	Sim	6	1800
PE	UFRPE	Sim	6	1800
PE	UNIVASF	Sim	6	1800
CE	UFC	Sim	7	1800
MA	UFMA	Sim	8	1800
CE	UECE	Sim	9	1800
	18			27360

GRUPO 6				
Faixa populacional de 10 a 46,999 milhões				
Piso: 720 - Teto: 2.160				
UF	IPES	Participante dos Editais 75/2014 ou 5/2018	Quant. cursos de licenciatura nos dois editais	Estimativa de vagas
MG	UNIFAL	Sim	0	720
PR	UNILA	Sim	0	720
PR	UTFPR	Sim	0	720
SP	UFABC	Sim	0	720
SP	UNIFESP	Sim	0	720
MG	UEMG	Sim	1	720
MG	UFTM	Sim	1	720
PR	UEL	Sim	1	720
PR	UENP	Sim	1	720
PR	UFPR	Sim	1	720
PR	UNIOESTE	Sim	1	720
RJ	UFRRJ	Sim	1	720
SP	UNESP-	Sim	1	720
MG	UNIFEI	Sim	1	720
BA	UEFS	Sim	2	1080
MG	UFLA	Sim	2	1080



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR

**Diretoria de Educação a Distância-
DED/CAPES Coordenação-Geral de
Programas e Cursos em EaD-CGPC/DED**

**Coordenação de Articulação
Acadêmica-CAAC/CGPC/DED**

MG	UFMG	Sim	2	1080
MG	UFSJ	Sim	2	1080
RJ	UFF	Sim	2	1080
SP	UFSCAR	Sim	2	1080
BA	UESB	Sim	3	1440
BA	UFRB	Sim	3	1440
MG	UFOP	Sim	3	1440
MG	UFU	Sim	3	1440
RJ	UENF	Sim	3	1440
RJ	UERJ	Sim	3	1440
RJ	UFRJ	Sim	3	1440
RS	FURG	Sim	3	1440
BA	UFBA	Sim	4	1800
MG	UFVJM	Sim	4	1800
RJ	UNIRIO	Sim	4	1800
RS	UFPEL	Sim	4	1800
PR	UNICENTRO	Sim	4	1800
BA	UESC	Sim	5	2160
MG	UNIMONTE	Sim	5	2160
PR	UEM	Sim	5	2160
RS	UNIPAMPA	Sim	5	2160
MG	UFJF	Sim	6	2160
RS	UFRGS	Sim	6	2160
PR	UEPG	Sim	7	2160
BA	UNEB	Sim	10	2160
RS	UFSM	Sim	12	2160
	42	Sim	3	56520