UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO

NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO

MULHERES EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

Goiânia-GO
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese

2. Nome completo do autor

NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO

3. Título do trabalho

MULHERES EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO**, **Discente**, em 23/02/2021, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves**, **Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

§ 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1892224** e o código CRC **6979115C**.

NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO

MULHERES EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Goiânia-GO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santiago, Nilda Gonçalves Vieira
Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber [manuscrito] / Nilda Gonçalves Vieira Santiago. - 2020.
CCXXV, 225 f.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Egressas da EJA. 2. Universidade. 3. Relação com o saber. I. Alves, Wanderson Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **54** da sessão de Defesa de Tese de **NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO** que confere o título de Doutora em **Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na área de concentração em **Educação.**

Aos **dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte (17/12/2020)**, a partir da(s) **14:00**, em plataforma virtual no link público ***https://meet.google.com/rpv-yjvi-hri,*** realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"*MULHERES EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER*"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP,** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Maria Margarida Machado (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação: História, Política, Sociedade,** pela **PUC/SP** - membro titular interno; Profª. Drª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora **Educação** pela **UFG** - membro titular interno, Prof. Dr. **João Roberto Resende Ferreira (PPGIELT/UEG),** doutor em **Educação** pela **UFG** - membro titular externo e Prof. Dr. **Aldimar Jacinto Duarte (PPGEDU/PUC/GO)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Profª. Drª. Maria Margarida Machado

Profª. Drª. Amone Inácia Alves

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Vice-Diretora**, em 17/12/2020, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2020, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Aldimar Jacinto Duarte**, **Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **João Roberto Resende Ferreira**, **Usuário Externo**, em 04/01/2021, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado**, **Usuário Externo**, em 10/02/2021, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1758402** e o código CRC **A62A1407**.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam para se tornarem autoras de sua própria história, especialmente àquelas que apesar de todos os reveses da vida conseguiram acessar a universidade na busca do conhecimento transformador. De uma forma muito especial, dedico aos meus pais, João e Dália (*In memorian*) que, de onde estiverem tenho certeza, estão muito orgulhosos da minha caminhada e da mulher que me transformei.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a DEUS, onde busquei refúgio e força para continuar, apesar das dores.

A todos que colaboraram com este trabalho e acreditaram na sua importância, em especial à minha família, que é o todo o meu sustentáculo:
Ao meu esposo, Danilo Santiago, sempre presente e compreensivo.
Às minhas irmãs, Nilma e Nilza, apoiadoras e cúmplices em todas as minhas experiências. Ao meu irmão Nilton, que por diversas vezes me acompanhou nas viagens para estudo. Aos meus sobrinhos Danielle, Rafael, João Neto e Júlia, que já adultos compreendem e se espelham nas minhas lutas. Às minhas pequenas sobrinhas Maria Clara, Giovanna, Ana Cecília e Fernanda, que mesmo sem entender algumas ausências minhas me dedicam tanto amor e carinho. Aos meus cunhados e cunhada.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho:
À minha amiga-irmã e companheira de batalha, Gisele; viveu comigo todas as dores e alegrias do Doutorado. À Flávia Biseth, grande amiga e comadre, que estava na direção da UEG – Câmpus Goianésia quando comecei esse estudo e sempre foi compreensiva quando eu precisava me ausentar. À atual diretora da UEG – Câmpus Goianésia, Graça Bueno, minha mestre, amiga e incentivadora. À Renata Braudes, amiga generosa, que sempre me socorre quando tenho dúvidas de formatação. À minha querida amiga-irmã Leidemar, que aguarda o término desse trabalho para que possamos VIVER mais.

Aos que me ajudaram na caminhada do Doutorado:
Com muito carinho, agradeço meu orientador Dr. Wanderson Ferreira Alves, que me acolheu em um momento que eu estava sem muita direção e me orientou com competência e seriedade. A sua contribuição foi fundamental para a riqueza acadêmica deste trabalho. Carinhosamente, agradeço também a professora Dra. Maria Emília, tão importante no início da minha caminhada no Programa. Aos professores das bancas de qualificação e defesa: Dra. Maria Margarida, Dra. Amone, Dr. Aldimar Jacinto e Dr. João Roberto, que muito contribuíram para o crescimento dessa pesquisa. À coordenação do PPGE, professores, funcionários da secretaria e colegas, pelos valiosos momentos de aprendizagens.

Aos envolvidos diretamente na pesquisa:
À todas as mulheres sensíveis, sofridas e fortes que conheci e que me concederam entrevistas tão importantes para o resultado desse trabalho. A todos os sujeitos que contribuíram com a coleta de dados. À Universidade Estadual de Goiás, por meio da secretaria acadêmica do Câmpus Goianésia, do Núcleo de Seleção e do Departamento de Gestão de Pessoas que me forneceram documentos e informações relevantes para a investigação.

À Secretaria de Estado da Educação por te me concedido licença para aprimoramento profissional.

“Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar como se constituiu a trajetória acadêmica e a relação com o saber na universidade, por parte de estudantes egressas da Educação de Jovens e Adultos. Foi proposta a análise das trajetórias de vida e escolares dessas estudantes, em que se observou os saberes constituintes da formação identitária, as estratégias acadêmicas desenvolvidas e a mobilização para o ingresso e permanência na universidade. Analisou-se, ainda, os desafios e as dificuldades vivenciados por elas durante o curso, desde o processo de acesso ao ensino superior, passando pela permanência ou não até o êxito acadêmico. Buscou-se, ainda, compreender os sentidos que os saberes produzidos pela universidade adquirem para essas mulheres e contribuir para uma melhor concepção dos aspectos da trajetória escolar de mulheres das camadas populares, o que torna um indicativo de caminhos que permitem ressignificar estudos e políticas. O objeto desse estudo é composto por três elementos, a saber: a natureza da universidade, a origem social dos egressos da EJA e a problemática da relação com o saber. Trata-se de um estudo de caso realizado com oito egressas da Educação de Jovens e Adultos, estudantes dos cursos de Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia. A escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa, tendo como fontes básicas dos dados as entrevistas em profundidade realizadas com estudantes que se encontravam nas seguintes situações na universidade: frequentes (que estejam pelo menos no segundo ano de curso), afastadas/evadidas e que já tenham concluído o curso. Essa metodologia teve o objetivo de assegurar uma coleta de dados mais plural para a análise interpretativa das trajetórias pessoais e escolares. Realizou-se, também, coleta de material bibliográfico, levantamento de dados na secretaria acadêmica do Câmpus, análise do questionário socioeconômico dos ingressantes e análise de documentos da Universidade, como PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, entre outros, a fim de subsidiar a compreensão do objeto em sua totalidade. Como aporte teórico, para conduzir o estudo, recorreu-se principalmente à teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e às concepções de Paulo Freire acerca do ser humano enquanto um ser de relações. Esse trabalho embasou-se, ainda, no que diz respeito às trajetórias escolares de estudantes das camadas populares, nos estudos de Nadir Zago e Bernard Lahire. No que tange à discussão sobre a universidade, as reflexões feitas partiram de pensamentos como de Ildeu Moreira Coêlho e Marilena Chauí. Na análise de dados emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Percepções sobre a EJA como motivação para a educação superior; 2) Estratégias e movimentos para o ingresso e permanência na universidade; 3) A relação com o saber universitário. As três categorias se articularam e evidenciaram os sentidos e as motivações do percurso universitário vivido pelas mulheres pesquisadas. O estudo evidenciou que as trajetórias vivenciadas por essas mulheres são histórias singulares, embora se reconheça a importância do determinante social da estratificação da Educação de Jovens e Adultos. A forma como se apropriaram do saber e do contexto acadêmico, mesmo limitado pelas condições precárias da instituição, é própria de cada uma e acontece por meio da relação estabelecida com elas mesmas e com os outros. O trabalho revelou, ainda, que a relação com o saber que a maioria constituiu na universidade se vinculou às perspectivas de uma vida melhor, de crescimento pessoal e profissional e não necessariamente à reflexão, criação e liberdade de pensamento, como se espera daqueles que adentram o espaço universitário.

Palavras-chave: Egressas da EJA. Universidade. Relação com o saber.

ABSTRACT

The present research had as general objective to understand and analyze how the academic trajectory and the relationship with knowledge at the university were constituted, by students graduating from Youth and Adult Education. The analysis of the life and school trajectories of these students was proposed, in which the knowledge constituting the identity formation, the academic strategies developed and the mobilization for entering and staying at the university were observed. The challenges and difficulties experienced by them during the course were also analyzed, from the process of access to higher education, through permanence or not until academic success. It was also sought to understand the meanings that the knowledge produced by the university acquire for these women and contribute to a better conception of the aspects of the school trajectory of women from the popular strata, which makes it an indication of paths that allow to re-signify studies and policies. The object of this study consists of three elements, namely: the nature of the university, the social origin of the graduates of EJA and the problem of the relationship with knowledge. This is a case study carried out with eight graduates of Youth and Adult Education, students of the Pedagogy and History courses at UEG - Campus Goianesia. The methodological choice was qualitative research, having as basic sources of data the in-depth interviews conducted with students who were in the following situations at the university: frequent (who are at least in the second year of the course), away / avoided and who have already completed the course. This methodology aimed to ensure a more plural data collection for the interpretative analysis of personal and school trajectories. Bibliographic material was also collected, data was collected at the academic secretariat of the Campus, analysis of the socioeconomic questionnaire of the freshmen and analysis of documents from the University, such as PDI (Institutional Development Plan), Pedagogical Projects of undergraduate courses, among others. others, in order to support the understanding of the object in its entirety. As a theoretical contribution, to conduct the study, we mainly used the theory of the relationship with Bernard Charlot's knowledge and Paulo Freire's conceptions about the human being as a being of relationships. This work was also based on the school trajectories of students from the lower classes, in the studies of Nadir Zago and Bernard Lahire. Regarding the discussion about the university, the reflections made came from thoughts such as Ildeu Moreira Coêlho and Marilena Chauí. In the data analysis, the following analysis categories emerged: 1) Perceptions about EJA as a motivation for higher education; 2) Strategies and movements for entering and staying at the university; 3) The relationship with university knowledge. The three categories were articulated and showed the meanings and motivations of the university course experienced by the women surveyed. The study showed that the trajectories experienced by these women are unique stories, although the importance of the social determinant of the stratification of Youth and Adult Education is recognized. The way they appropriated knowledge and the academic context, even if limited by the precarious conditions of the institution, is specific to each one and happens through the relationship established with themselves and with others. The work also revealed that the relationship with the knowledge that the majority constituted at the university was linked to the prospects for a better life, personal and professional growth and not necessarily to reflection, creation and freedom of thought, as expected from those who enter the university space.

Keywords: EJA graduates. University. Relationship with knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 Quantitativo de docentes da UEG, por vinculação e titulação..... 103
Quadro 2 Quantitativo de ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia, nos anos de 2012 a 2019..... 131
Quadro 3 Quantitativo de ingressantes no curso de História da UEG-Goianésia, originários da EJA, por ano, sexo e situação..... 132
Quadro 4 Quantitativo de ingressantes no curso de Pedagogia da UEG-Goianésia, originários da EJA, por ano, sexo e situação..... 132
Quadro 5 Classes de rendimento total e variação patrimonial..... 138

Tabelas

Tabela 1 Distribuição dos estudantes de acordo com a faixa de renda mensal familiar. 45
Tabela 2 Distribuição dos estudantes de IES públicas segundo o tipo de escola cursada no ensino médio..... 45
Tabela 3 Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016..... 52
Tabela 4 IDEB do município de Goianésia-GO..... 112
Tabela 5 Nível de escolaridade dos pais..... 141

Figura

Figura 1 Localização dos campi da UEG..... 102

Gráficos

Gráfico 1 Egressos da EJA matriculados nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia entre os anos de 2012 a 2017 de acordo com raça/cor/etnia..... 135
Gráfico 2 Remuneração dos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da EJA..... 138
Gráfico 3 Período que cursou o Ensino Médio..... 140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CANG	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAR	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEP-GOL	Centro de Ensino Profissional Governador Otávio Lage
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
FACILGO	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUEG	Fundação Universidade Estadual de Goiás
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
FUNCER	Fundação Universidade do Cerrado
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Avaliação da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ProExt	Programa de Apoio à Extensão Universitária
ProUni	Programa Universidade para Todos

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UniRV	Universidade de Rio Verde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS 33
1.1 Do acesso à universidade pelas classes populares..... 34
1.1.1 Democratização do acesso e políticas afirmativas..... 48
1.1.2 Condições de permanência e assistência estudantil..... 59
1.1.2.1 A assistência estudantil e políticas de permanência na UEG..... 65
1.2 Da relação com o saber na perspectiva de Bernard Charlot..... 69
1.2.1 Mobilização..... 78
1.2.2 Atividade..... 80
1.2.3 Sentido..... 82
1.3 O homem como ser de relações na perspectiva de Paulo Freire..... 84

CAPÍTULO 2 - O CASO EM QUESTÃO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 93
2.1. Universidade Estadual de Goiás e o processo de interiorização da educação superior no Estado de Goiás..... 93
2.1.1 Histórico da UEG – Câmpus Goianésia..... 104
2.1.2 Histórico dos cursos de Licenciatura do Câmpus Goianésia: Pedagogia e História..... 109
2.2 Educação de Jovens e Adultos: de onde vêm os sujeitos da pesquisa?..... 116
2.3 Percurso metodológico: o estudo de trajetórias de vida e escolar dos sujeitos pesquisados..... 123

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADE: UM ENCONTRO POSSÍVEL?..... 130
3.1 Perfil socioeconômico dos estudantes..... 131
3.1.1 Mulheres egressas da EJA na Universidade: trajetórias de vida e escolares 142
3.2 O percurso universitário: sentidos e motivações..... 160
3.2.1 Percepções sobre a EJA como motivação para a educação superior..... 164
3.2.2 Estratégias e movimentos para o ingresso e permanência na universidade..... 169
3.2.3 A relação com o saber universitário..... 181

CONCLUSÃO..... 195

REFERÊNCIAS..... 205

APÊNDICES..... 217
APÊNDICE A – RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA..... 218
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 221
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS..... 224
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS..... 225

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa que se interessa pela trajetória acadêmica das egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida aqui enquanto modalidade da educação básica que atende, em sua maioria, homens e mulheres pertencentes às camadas populares. Mais especificamente, a pesquisa aborda a questão desse grupo e sua associação com a Universidade, indagando pela relação com o saber que essas mulheres oriundas da EJA constituem ao ingressarem no espaço universitário.

A pesquisa propõe um recorte para as acadêmicas que fizeram o Ensino Médio na modalidade EJA e ingressaram nos cursos de licenciatura em Pedagogia e História da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Goianésia no período de 2012 a 2019[1]. A intenção é analisar os desdobramentos e movimentos que ocorreram em suas trajetórias dentro da universidade, à luz da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (1996, 2000, 2013) e das concepções de Paulo Freire (1987, 1989, 1996, 2001)[2]. Contribuem ainda com as discussões autores que estudam a inserção de estudantes das classes populares na educação superior como Zago (2006, 2014), Lahire (2008) e outros. Parte-se do pressuposto que as estudantes que passaram pela EJA e chegam à universidade são imbuídas de saberes diversos, adquiridos durante suas histórias de vida e que as constituíram enquanto seres humanos em diferentes contextos. A proposta é investigar os caminhos da sua vida acadêmica, por meio de entrevistas realizadas com estudantes que já concluíram o curso, que ainda estão cursando e que evadiram, analisando como estabelecem vínculo com o saber que é próprio da universidade, compreendida, aqui, como espaço do pensamento, da criação, da liberdade e autonomia.

---

[1] O intervalo de tempo foi adotado em função de que o prazo máximo para integralização do currículo, de acordo com as matrizes curriculares dos dois cursos em estudo, é de seis anos, sendo que a UEG prevê em seu Regulamento Geral da Graduação que, mediante solicitação com justificativa, esse prazo pode ser estendido. (UEG, 2018). Portanto, entende-se que nesse período é possível contemplar acadêmicas que já concluíram dentro do prazo estipulado nas matrizes, bem como as que evadiram ou tiveram interrupções e/ou reprovações.

[2] Bernard Charlot em entrevista realizada para uma tese de doutorado enfatizou que é possível aproximar os seus conceitos à concepção de Paulo Freire: *"Não há dúvida de que minhas ideias e aquelas de Paulo Freire convergem, e isso já me foi assinalado várias vezes. Mas nunca escrevi a respeito disso, nem sequer aprofundei a questão. Acho (espontaneamente e sem verdadeira análise) que convergimos sobre: - a importância fundamental da questão do sentido; - a vontade de levar em consideração a dimensão coletiva e política da educação e, ao mesmo tempo, de não reduzir o sujeito a seu grupo social. Há uma diferença na população de referência: alunos no meu caso, geralmente adultos no caso de Freire, mas isso não me parece fundamental".* (apud VENÂNCIO, 2014, p. 39). Acreditando na possibilidade desse diálogo, os dois autores embasam teoricamente as análises realizadas nesse trabalho.

O acesso e permanência das camadas populares a cursos de graduação é um tema que tem assumido, cada vez mais, destaque nas discussões que envolvem ações afirmativas e políticas de inclusão educacional, sendo alvo de intensos debates, estudos e pesquisas, tendo em vista que essa movimentação é imprescindível para a determinação de políticas e ações governamentais voltadas para o ingresso e permanência dos estudantes na educação superior. Para Luz (2017), as políticas direcionadas ao ingresso na educação superior no Brasil permanecem na lógica da meritocracia, com exclusão de muitos sujeitos e escolha daqueles que, supostamente, são considerados mais capazes. O que tem ocorrido, é uma valorização dos indivíduos e seus méritos, desconsiderando as desigualdades constituídas historicamente.

Muitos sujeitos que foram excluídos da sociedade e do sistema educacional, por motivações diversas, retornaram à escola na idade adulta e acabaram concluindo a sua escolarização básica na modalidade EJA. Destacamos neste trabalho a condição[3] de mulheres que, diante das perspectivas de melhores condições sociais que a educação superior pode oferecer, buscam na universidade a oportunidade de crescimento, sobretudo, profissional. Para além dessa discussão, a pesquisa se preocupa com a questão da relação com o saber que essas mulheres estabelecem ao adentrarem o mundo da universidade. Vejamos, portanto, a seguir a justifica desta pesquisa, a problemática e o que compreende as suas questões fundamentais.

Problemática, justificativa e as questões de pesquisa

O estudo parte de uma problemática estruturada em três aspectos fundamentais: de um lado a universidade, com suas características e seu caráter relativo ao saber muito próprio, de natureza específica e reconhecida como lugar de produção do conhecimento. Por outro lado, temos o entendimento de que os egressos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas provenientes de grupos marginalizados, que viveram uma trajetória escolar acidentada, para os quais o ingresso na universidade é um caminho difícil, complexo e distante, por razões inerentes à extração de classe à qual pertencem. O distanciamento entre essas camadas sociais e a universidade está estreitamente vinculado à questão socioeconômica. Para os jovens das camadas médias, o ingresso na universidade é um caminho certo e natural, mas para os jovens das camadas populares essa é uma perspectiva remota. Por fim, temos o terceiro aspecto

[3] A intenção nesse trabalho não é discutir questões de gênero. Optamos por realizar a pesquisa apenas com mulheres, devido o número de ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia, oriundos da EJA, ter se revelado maior nessa categoria.

basilar na composição do objeto de estudo que é a intricada questão da relação com o saber, cujo fundamento se encontra ancorado na teoria de Bernard Charlot.

Assim, o problema desta pesquisa enreda esses três elementos: a natureza da universidade, a origem social dos egressos da EJA e a problemática da relação com o saber. Vejamos a seguir cada um desses elementos que vão se interligando de forma articulada, resultando na questão delineadora do estudo.

A universidade, comumente, é vista como espaço de produção do conhecimento, de liberdade do pensamento, de construção de uma cultura de saberes baseada no debate, nas reflexões e no posicionamento científico. Como tal, deve se afastar do senso comum e das convicções que, tradicionalmente, estão arraigadas no seio das sociedades. Supostamente, espera-se que os sujeitos que nela ingressam desenvolvam um olhar mais crítico e desconfiado acerca do conhecimento e das relações sociais, estabelecendo novas conexões com os saberes que os constituíram enquanto indivíduos inseridos num contexto social (COÊLHO, 2016).

Com origem no período medieval, a universidade se apresentou como contraponto aos ideais religiosos que sustentavam uma estrutura de poder. De acordo com Coêlho (2016), a instituição ganhou reconhecimento social e legitimidade pela natureza de suas funções e pelos valores que lhe são próprios, possibilitando assim, uma boa dose de autonomia e o enraizamento no universo ideológico e cultural. Assim, a "legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele" (CHAUÍ, 2003, p. 1).

Os sentidos da universidade também se conectam ao exercício de um ofício, com a formação de seres humanos para o mundo do trabalho. Inicialmente, numa perspectiva investigativa, de elevação intelectual e sob o reflexo da ética, liberdade, igualdade e autonomia. Contudo, a partir de meados do século XX passa ser vista e gestada como uma organização, defendida dessa forma pelos instrumentalistas que desqualificam a teoria e prezam pela lógica das empresas, da eficiência, da produtividade (COÊLHO, 2016). A preocupação é com a formação de um profissional competente e especializado em áreas distintas. Segundo Chauí (2003), o conhecimento e a informação se tornam forças produtivas e passam a compor o próprio capital.

As interrogações em torno do homem, da sociedade, da cultura, da política e do conhecimento perdem valor. A universidade passa a ser definida, administrada e avaliada de acordo com os critérios de organização, "alheios à natureza, ao sentido e aos fins da vida

acadêmica e do trabalho intelectual, ou seja, do ato de buscar, interrogar, pensar, ensinar, compreender, aprender e criar" (COÊLHO, 2016, p. 94).

Tal direcionamento exige uma retomada dos caminhos da universidade enquanto instituição situada na esfera do pensamento, da criação, da sensibilidade, da ação, da práxis. "Como *prâksis*, a educação, a cultura, a escola, a universidade, o trabalho de busca, o ato de formar e de formar-se constitui-se e afirma-se na relação intrínseca de professores e estudantes com a leitura, o estudo, a escrita e o saber" (COÊLHO, 2016, p. 99). O autor enfatiza que o sentido da escola, da universidade e do trabalho docente é a busca incessante pelo saber, pelo desenvolvimento do processo formativo e inserção de professores e alunos no mundo da cultura, do pensamento, da sensibilidade, da humanização. Portanto, apesar da instrumentalização e banalização da formação universitária vivenciada nos últimos tempos, é preciso um posicionamento dos estudiosos, pesquisadores e de todos os envolvidos com a universidade para que se reconheça e se confirme a sua natureza e finalidade e para que ela cultive a formação de seres humanos, intelectuais e pensadores.

Para Coêlho (2016), tanto o Estado, quanto a escola e a universidade têm sido negligentes com uma formação que promova o pensamento, o cuidado com o outro e com a coisa pública, negando a muitos o direito de ter acesso à cultura, ao saber científico, às letras, às artes, à reflexão.

Parte-se da compreensão de que em suas vivências os sujeitos passam por diversos processos de aprendizagem, estabelecendo relações com diferentes saberes e, de acordo com cada contexto as suas relações com o aprender também se diferem. Nesse sentido, a relação com o saber "se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais" (CHARLOT, 1996, p. 49).

Nessa relação com o saber, o sujeito vai se constituindo, o que é inerente à condição humana, ou seja, é preciso aprender para ser. "Esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele e realiza ações nele" (CHARLOT, 2000, p. 41), portanto é um indivíduo ativo no meio em que vive. Nesse mesmo caminho, Freire (1989) salienta que o homem trava relações permanentes com a realidade em que vive, pois a sua posição enquanto ser humano é de *estar no* e *com* o mundo.

Assim, para Charlot (2000), a história e as experiências de uma pessoa são construídas à medida que ela se relaciona com o outro, com o mundo e com sua própria essência. A forma como interpreta essa história e as experiências vividas, é o que dará sentido ao mundo, aos outros e a sua existência, ainda que de maneira inconsciente.

Nesse seguimento, Freire (1989, p. 38) enfatiza que "o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por meio da linguagem" e afirma que essa relação é feita também pelo analfabeto, que estabelece uma relação sensível e inconsciente, enquanto que o sujeito de conhecimento estabelece uma relação crítica e reflexiva. Desse feito, espera-se que os sujeitos imersos no meio universitário, considerado lugar do conhecimento, consigam compreender a realidade de maneira preponderantemente crítica.

Na busca de entender a questão do acesso à educação superior e identificar quais pessoas estão na universidade, é importante esclarecer que o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 12 indica a necessidade de "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos" (BRASIL, 2014, p. 11). Esses índices validam o argumento de que muitos jovens e adultos estão fora das universidades e de qualquer instituição que oferte a educação superior.

Mas, quem são essas pessoas e por que não chegam ao ensino superior? As estratégias 12.5[4] e 12.9[5] do PNE nos dão as pistas para desvelarmos um fato já sabido: grande parte desses sujeitos pertence a grupos historicamente marginalizados, são pessoas excluídas socialmente e, inseridas no bojo das camadas populares, entre elas estão os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos da presente pesquisa.

Alguns estudiosos investigam a trajetória acadêmica de estudantes das camadas populares, abordando temas relacionados ao acesso e permanência na educação superior, bem como questões inerentes ao sucesso e/ou fracasso escolar. Nesse rol, estão os trabalhos de Zago (2006, 2014, 2015), Brocco e Zago (2014), Portes (2001, 2006), Portes e Sousa (2012), Lahire (2008). Esses estudos revelam muitas nuances sobre as condições de acesso e permanência da população mais pobre à educação superior e sobre as políticas afirmativas e de assistência estudantil. Mas, ainda não respondem suficientemente algumas indagações sobre grupos específicos, por exemplo: os egressos da Educação de Jovens e Adultos,

[4] A estratégia 12.5 traz o seguinte texto: "ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico" (BRASIL, 2014, p. 11).

[5] A estratégia 12.9 coloca a intenção de "ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei" (BRASIL, 2014, p. 11).

principalmente no que tange a relação que se estabelece entre esses sujeitos que chegam à educação superior e à universidade, entendida aqui como espaço de produção do conhecimento, de criação, de liberdade de pensamento e desenvolvimento de saberes específicos. Enfim, algumas lacunas precisam ser preenchidas a fim de que se compreenda melhor os determinantes dessa vinculação entre estudantes das camadas populares e universidade.

Ora, diante desse quadro a presente pesquisa investiga as trajetórias acadêmicas de egressas da EJA que estão inseridas em cursos de licenciatura de uma universidade pública estadual: Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia. O trabalho traz o entendimento de que o público da EJA, em sua maioria, pertence às camadas populares e carrega histórias de exclusão, animosidade e rupturas com o contexto escolar. Nesse prisma, ancorada na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e nos pressupostos de Paulo Freire, procura compreender como esses sujeitos, em grande parte, trabalhadores e trabalhadoras, portanto, inundados de diversos saberes que os constituíram, estabelecem relações com o saber que é próprio da universidade. Esta investigação foi proposta a partir dos estudos dos trabalhos encontrados no processo de revisão, o que possibilita novas discussões.

A concepção da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica torna-se importante por exigir uma perspectiva diferenciada: uma educação que atenda também aos excluídos e marginalizados tanto do sistema educacional quanto da sociedade. A Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida no campo do direito. Entretanto, partindo do entendimento que todos devem ter garantido o acesso e permanência aos diversos níveis de escolaridade, faz-se necessário analisar se esse público da EJA tem prosseguido seus estudos, ingressando em cursos de graduação e como tem se desvelado sua trajetória acadêmica.

Ao longo do seu percurso, a EJA, enquanto modalidade de ensino e resultado de lutas sociais, assumiu algumas marcas identitárias. Giovanetti (2011) menciona duas questões importantes nesse processo de construção da identidade da EJA. Como primeira questão, a autora enfoca a origem social dos alunos, basicamente pertencentes às camadas populares e a segunda questão diz respeito à concepção de educação presente nos programas e movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos: uma concepção que tem por base a educação popular, intencionando uma formação para a emancipação e transformação social.

Freire (2001) situa a Educação de Jovens e Adultos no campo da educação popular e salienta que essa aproximação é fruto de um amadurecimento por parte dos educadores que se tornaram sensíveis à realidade apresentada por esse grupo. Portanto, tomando por base o perfil

dos estudantes da EJA, parte-se da perspectiva que essa pesquisa se insere nas discussões sobre as condições de acesso e permanência das camadas populares na educação superior.

É importante considerar também, que esses jovens e adultos são trabalhadores que buscam na escola meios para melhorar suas condições de vida. Por isso, é relevante uma análise dos alunos além da condição escolar, pois o trabalho está intimamente relacionado à sua vida e à permanência na escola. Na maioria dos casos, "esses trabalhadores são desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos" (PRADO; REIS, 2012, p. 5). Ao mesmo tempo, é possível reconhecer que, por causa de suas histórias singulares, esse grupo carrega experiências alicerçadas em saberes diversos que ganham sentido e são mobilizados em contextos distintos.

É necessária uma análise da trajetória histórico-social desses sujeitos, a fim de construir uma proposta educativa mais próxima de suas expectativas e realidades. Os alunos da EJA possuem similaridades sociais, raciais e étnicas. Estão inseridos num grupo de pessoas que ficaram à margem da sociedade e do sistema educacional. Portanto, é preciso um olhar mais crítico sobre as condições dessa população que retorna aos bancos escolares na vida adulta, possibilitando a democratização da educação com a oferta de um ensino que seja capaz de contribuir com uma formação autônoma e emancipadora, condizente com a especificidade histórico-social desse grupo.

Continuando o exercício de pensar sobre o objeto da pesquisa, a partir do referencial teórico que o sustenta, algumas perguntas foram surgindo: que sentido tem para uma egressa da EJA o fato de ir para a universidade? O que a leva a buscar a continuidade de seus estudos em nível superior? O que significa aprender, estudar? Para Charlot (1996), a concepção de sentido deve anteceder a ideia de competência e precisa permanecer durante o processo de aquisição das competências escolares, pois para ele só é possível uma entrega ao estudo, resultando em experiências exitosas, se a escola e a aprendizagem fizerem sentido para o estudante. Para o autor, apesar de o ato educativo ocorrer somente pela mediação do outro, o sentido não é meramente dado, mas construído nas vivências concretas do sujeito.

Charlot (2000) destaca que à medida que o sujeito dá sentido às suas ações, ele se coloca em movimento, a partir de uma disposição interna, em busca de outras experiências. Esse é o conceito de mobilização desenvolvido pelo autor para explicar como e porque as pessoas agem de determinadas maneiras e o que determina suas escolhas e suas atividades. Assim, assentada por esse conceito, a pesquisa segue em suas reflexões: que estratégias foram

mobilizadas pelas egressas da EJA para continuar trilhando seus estudos? Como ocorreu o movimento de acesso e, sobretudo de permanência na educação superior?

Outrossim, o desejo de encontrar subsídios para essas reflexões me moveu para a escolha dos contornos que desenham essa pesquisa. O intuito é analisar a trajetória acadêmica de egressas da EJA que ingressaram na universidade, especificamente nos cursos de licenciatura em História e pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia. A análise se apoia na teoria da relação com o saber, para entender como ocorre a apropriação do saber no espaço universitário e como se constitui a vida acadêmica, levando em consideração o sentido dimensionado ao processo de escolarização, os tipos de mobilização e estratégias utilizadas para garantir a permanência e o sucesso nesse contexto educativo.

Assim, quando nos propomos a compreender em que condições se concretizam os percursos universitários desses sujeitos, servimo-nos da ideia de que o ingresso e a permanência com sucesso na universidade, somente se consolida quando há mobilização e sentido por parte dos estudantes, que estabelecem uma relação diferenciada com a universidade e com o saber que é próprio desse espaço.

A partir desse cenário e das interrogações colocadas até então, apresenta-se a seguinte questão que norteará a análise acerca da trajetória universitária de estudantes dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia, oriundas da Educação de Jovens e Adultos: *Considerando* as *egressas da EJA, mulheres que, por sua extração de classe, se encontram em situação desfavorável para o ingresso na universidade, como se constitui sua trajetória acadêmica e a sua relação com o saber nesta instituição entendida como lugar de construção do conhecimento, da reflexão, do pensamento e da criação?*

Mas, para melhor situar a pertinência dessa questão é preciso antes compreender aquilo que foi produzido a respeito da Educação de Jovens e Adultos e da trajetória de seus egressos quando estes adentram o ensino superior, em especial, a Universidade. O que sabemos a esse respeito?

As pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Universidade

Considerando os três elementos apresentados nessa problemática há um outro aspecto a ser observado e que também justifica essa pesquisa, que diz respeito à produção acadêmica em torno do assunto. Nesse sentido, podemos considerar dois pontos: 1) a insuficiência dos estudos que abordam a temática; 2) a importância de avançar nas investigações que tratam da

trajetória de estudantes das camadas populares, abordando grupos específicos, como os egressos da EJA.

Durante o levantamento bibliográfico, foram encontradas inúmeras publicações sobre acesso à educação superior e sobre EJA, mas nem todas se identificavam com o objeto de pesquisa em questão e não tinham articulação entre as duas temáticas. Muitos trabalhos eram voltados para as políticas de acesso envolvendo cotas raciais, acesso e permanência do aluno com deficiência ou o ensino superior para os povos indígenas, que não são focos do presente estudo. Também não foram encontrados estudos que questionam como os estudantes vindos da EJA estabelecem relação com os saberes inerentes à universidade.

Com o objetivo de conhecer o que os pesquisadores têm escrito sobre o acesso, a trajetória dos alunos de EJA na universidade e quais os trabalhos se relacionam com o objeto deste estudo, foi realizada uma busca em quatro bancos de dados, utilizando um protocolo construído com palavras-chave e seus sinônimos para a pesquisa. O processo de busca foi longo e criterioso, primeiro com a leitura dos títulos dos trabalhos e seus resumos e quando não ficava muito clara a proposta, seguia-se com a leitura da introdução e conclusão e, quando necessário, da obra completa.

Os bancos de dados consultados foram escolhidos tendo por base a quantidade e qualidade dos trabalhos na área da educação e por serem consideradas fontes seguras e bem aceitas no meio científico. A primeira fonte consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), depois foi realizada busca no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a terceira busca foi na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) sendo encontradas publicações de interesse dessa pesquisa nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT 6 – Educação Popular e GT 11 – Política da Educação Superior. Consultou-se também o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, mas não foi encontrado nenhum trabalho que se aproximasse dessa pesquisa. Por fim, o último banco de dados foi o Portal de Fóruns da EJA.

A revisão sistemática foi feita selecionando pelos títulos e resumos dos trabalhos, excluindo ou incluindo de acordo com os critérios estabelecidos, no entanto, quando os resumos não eram muito claros, realizou-se a leitura da introdução e conclusão ou do trabalho completo, para que não acontecesse de excluir textos relevantes. “Os critérios de inclusão e exclusão são definidos com base na pergunta que norteia a revisão” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 86). A revisão sistemática foi realizada antes de começar a pesquisa, pois a mesma permitiu identificar lacunas no conhecimento sobre o tema, mostrando as áreas que mereciam

maior investigação. Outra razão é que a partir dessa atividade foi possível encontrar evidências sobre a temática e entender como o tema tem sido tratado pelos pesquisadores e, por fim, a revisão forneceu uma base de dados consistentes, permitindo o posicionamento de novas pesquisas.

No processo de levantamento das produções foram encontrados alguns estudos que se aproximam do objeto dessa pesquisa, como a dissertação de Adálcio Carvalho de Araújo (UEMG, 2016) intitulada "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", que apresenta os fatores de alunos egressos da EJA, escolherem o curso de bacharelado em Administração Pública, na modalidade Educação a Distância (EaD), da Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves" da Universidade do Estado de Minas Gerais. Os resultados mostram que os motivos para retomada dos estudos estão ligados, principalmente, ao mundo do trabalho e que a escolha pela Educação à Distância se deu pela flexibilidade no uso do tempo. Apesar desse trabalho abordar a inserção de estudantes da EJA na universidade, se distancia da minha pesquisa por priorizar a categoria EaD, um curso de bacharelado e utilizar um referencial teórico que não aborda a relação com o saber universitário.

Outra produção bem interessante e que está próxima do nosso objeto é a tese "'Esse ambiente não é para todo mundo': as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público" de Neilton Castro da Cruz (UFMG, 2016). O autor apresenta como objetivo compreender como foi construída a trajetória de cada sujeito, evidenciando os elementos constitutivos que atuaram em torno do ingresso e, sobretudo da permanência no ensino superior de egressos da Educação de Jovens e Adultos. Embora o estudo apresente proximidade com o objeto desta pesquisa, concebe-se que a nossa investigação avança para além dos fatores que promovem o acesso e permanência, mas busca também a compreensão dos motivos que provocam a não permanência ou a conclusão do curso, englobando então na pesquisa, alunas que estão cursando, as que estão afastadas da universidade e as que concluíram o seu curso com êxito, além de questionar a relação com o saber que esses sujeitos constituem no espaço da universidade.

Por fim, tivemos acesso à obra de Rubem Teixeira de Jesus Filho (UFG, 2013) com o título: "Contrariando a sina – da Educação de Jovens e Adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras". É uma dissertação de mestrado defendida em 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Além de pertencer ao mesmo Programa o qual estamos

vinculados, a referida produção se aproxima muito de nosso trabalho, pois procura explicar casos de escolaridade prolongada e trajetória acadêmica exitosa de mulheres trabalhadoras que saíram da EJA e ingressaram em curso presencial de graduação da UFG. No entanto, embora essa dissertação contenha muitos elementos importantes para a discussão que nos propomos a fazer, retrata apenas casos exitosos e não analisa a questão da relação com o saber, que é um dos pilares da nossa problemática de estudo.

Assim, grande parte dos trabalhos[6] encontrados durante o levantamento bibliográfico, apesar de conterem elementos que os aproximam da pesquisa em questão, principalmente no que tange ao acesso e permanência das classes populares à educação superior, não trazem relação direta com a temática pesquisada.

O trabalho de revisão, exaustivo, mas essencial para a pesquisa, permitiu refletir sobre o objeto de estudo e reafirmou a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema, tendo em vista a reduzida literatura encontrada, principalmente em Goiás. Pretende-se avançar nos questionamentos e oferecer subsídios para políticas de acolhimento, permanência e pertencimento, especificamente na UEG – Câmpus Goianésia.

Pois bem, tendo apresentado a problemática que norteia a pesquisa, bem como a justificativa, é interessante definir o objetivo geral, qual seja: *compreender e analisar como se constitui a trajetória acadêmica e a relação com o saber na universidade, por parte de estudantes egressas da Educação de Jovens e Adultos.* Para realizar o objetivo proposto foram estabelecidos objetivos específicos, que conduziram toda a investigação, a saber:

a) Identificar a origem social dos estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da Educação de Jovens e Adultos, e os aspectos próprios de sua extração de classe por meio de análise dos questionários socioeconômicos.

b) Analisar a trajetórias de vida e escolares de egressas da EJA, a fim de perceber como se constituíram enquanto indivíduos e quais os saberes se destacaram em sua constituição identitária.

c) Compreender quais estratégias essas acadêmicas desenvolveram e como se mobilizaram para ingressar e permanecer na universidade.

d) Analisar os desafios e dificuldades vivenciados pelas educandas durante o curso, relativos ao processo de acesso, permanência/não permanência e êxito acadêmico.

[6] O resultado da revisão sistemática da literatura encontra-se em no Apêndice A, com a lista dos trabalhos encontrados.

e) Compreender os sentidos que os saberes próprios da universidade adquirem para as estudantes egressas da EJA.

f) Contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem a trajetória escolar de mulheres das camadas populares, indicando caminhos que permitam ressignificar estudos e políticas direcionadas para esse público.

Para conseguir atender a esses objetivos propostos e responder à questão norteadora dessa pesquisa foram escolhidos aspectos metodológicos que permitem estudar um caso singular de estudantes universitárias oriundas da EJA, analisando suas trajetórias de vida e escolar e sua relação com o saber constituída na universidade.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso realizado com egressas da Educação de Jovens e Adultos estudantes dos cursos de Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia. De acordo Lüdke e André (1986), o estudo de caso se aplica a investigação de uma particularidade levando em consideração seu contexto, sua complexidade e suas inter-relações. Para André (1995), os estudos de caso são importantes para conhecer os problemas educacionais e entender a dinâmica da prática educativa. Lüdke e André (1986) destacam algumas características fundamentais do estudo de caso: 1. Visa à descoberta. 2. Enfatiza a interpretação, levando em conta o contexto. 3. Retrata a realidade de forma complexa e profunda. 4. Usa variadas fontes de informação. 5. Revela as experiências do pesquisador e permite generalizações naturalísticas. 6. Representa os diferentes pontos de vista numa situação social. 7. Os relatos possuem uma linguagem acessível. Algumas dessas características serão retomadas, principalmente durante a coleta e análise dos dados para pensar o caso específico.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), nesse tipo de pesquisa é preciso muita atenção com tudo que é observado e coletado, pois algumas situações que parecem casuais podem ser fundamentais para a pesquisa. Assim, é importante apresentar o caso em questão enquanto unidade singular de estudo, apontando alguns elementos e informações que permitem elucidar melhor o contexto em que o objeto se insere e a realidade específica sobre a qual os estudos se direcionam.

O caso singular foi estudado no município de Goianésia-GO, que está localizado no centro goiano, na região do Vale do São Patrício e conta com uma população de 69.072

habitantes de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2018. A cidade conta com cinco Instituições de Ensino Superior, dentre as quais, uma é o Câmpus da Universidade Estadual de Goiás (UEG), única porta de entrada em instituição pública, no município. Além dos cursos de bacharelado em Administração de Empresas e Sistemas de Informação, a UEG oferta, em Goianésia, os cursos de Pedagogia e História, que são o *locus* dessa pesquisa.

Os anos 1980 em Goiás marcaram o processo de interiorização da educação superior no Estado, com a criação de faculdades isoladas. Uma delas foi instalada no município de Goianésia, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FACILGO), que no final de década de 1990 seria integrada à recém-criada Universidade Estadual de Goiás, a exemplo das demais situadas em outros municípios goianos. De acordo com Dourado (2001), tanto as faculdades isoladas, quanto a UEG foram criadas servindo a um discurso político e interesses de diversos atores. Entretanto, Oliveira e Ferreira (2008) afirmam que, apesar da pouca clareza existente em torno da finalidade e natureza dessa instituição, ela serviu para a expansão e interiorização da educação superior, possibilitando que uma ampla parcela da população interiorana que não tinha condições de estudar na capital tivesse acesso à universidade. Entre estes, estão os estudantes que concluem seu ensino médio na EJA.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, quatro unidades educacionais jurisdicionadas à Secretaria Municipal de Educação ofertam o ensino fundamental na modalidade EJA 1ª etapa, uma escola estadual oferece a continuidade do ensino fundamental modalidade EJA, na 2ª etapa e outras duas unidades jurisdicionadas à Secretaria Estadual de Educação ministram a EJA 3ª etapa, que corresponde ao Ensino Médio. No ano de 2018, 320 alunos estavam matriculados no Ensino Médio na modalidade EJA em Goianésia, de acordo com dados do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC).

É relevante destacar a importância dessa modalidade de ensino para a inclusão dos setores marginalizados e analisar se esse grupo tem se inserido no seio da universidade. Para tanto, é preciso refletir sobre as políticas de acesso e permanência e conhecer a realidade vivenciada pelos discentes durante a realização de seus cursos.

Um levantamento inicial realizado na secretaria acadêmica da UEG – Câmpus Goianésia demonstrou que dos 640 ingressantes nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia no período compreendido entre 2012 a 2019, 63 são oriundos da EJA; desse total, 52 são mulheres. Para a investigação das trajetórias pessoais e escolares foram selecionadas oito estudantes que se encontram nas seguintes situações na universidade: frequentes (que

estejam pelo menos no segundo ano de curso), afastadas/evadidas e, por fim, pessoas que já tenham concluído o curso, com o objetivo de coletar a maior variedade de dados possíveis para análise interpretativa dos movimentos que aconteceram em suas jornadas.

Como subsídio para a compreensão do objeto de estudo foi realizada coleta de material bibliográfico, levantamento de dados na secretaria acadêmica do Câmpus, análise do questionário socioeconômico dos estudantes e análise de documentos da Universidade, como PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, entre outros. Para André (1995), os documentos completam as informações obtidas por outras fontes e contextualizam o fenômeno. Dessa forma, esses documentos foram essenciais para complementar as análises dos dados colhidos nas entrevistas.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada em algumas etapas sendo que, muitas atividades, foram feitas de forma concomitantes por se complementarem. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre o tema a fim de identificar pesquisas e estudos que se relacionassem com a temática. Feito isso iniciei o trabalho de submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa e de solicitação da autorização por parte da UEG – Câmpus Goianésia para a realização do estudo. Com a autorização concedida, foi assinado o termo de anuência pelos dirigentes da instituição. A partir desse aceite solicitei à secretaria acadêmica do Câmpus uma lista dos alunos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia, no período de 2012 a 2019 que fizeram o ensino médio na EJA. De posse dessas informações, entrei em contato com as estudantes e expliquei os objetivos da pesquisa para que pudessem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Realizadas essas ações a próxima etapa foi a escrita dos primeiros capítulos com base no referencial teórico-metodológico escolhido e em outros estudos que trouxeram subsídios para a presente pesquisa. Paralelo a isso foram analisados documentos institucionais da UEG e o questionário socioeconômico dos estudantes, também foram realizadas as entrevistas em profundidade, num total de oito, que foram gravadas e transcritas literalmente, a fim de reconstruir os percursos de vida e escolares das entrevistadas, de maneira a apreender os aspectos singulares que as constituíram, possibilitando a construção de interpretações mais abrangentes.

O esforço empreendido por esta pesquisa para dar conta da problemática que envolve o caso anunciado anteriormente encontra-se fundado em procedimentos de natureza qualitativa. A fonte básica de dados é a entrevista em profundidade realizada com mulheres estudantes dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia que tenham cursado o Ensino Médio na modalidade EJA.

Compreendemos que a entrevista em profundidade possibilita a análise de aspectos importantes da trajetória de vida e estudantil dessas mulheres egressas da EJA. Por sua vez, a investigação dessas trajetórias tem muito a revelar sobre a relação estabelecida com os diversos saberes que as constituíram enquanto seres humanos e, especificamente com o conhecimento científico e sistematizado.

O estudo de trajetórias das camadas populares, como método de análise, vem sendo realizado por diversos autores já citados anteriormente como Portes (2001), Zago (2006, 2014), Nogueira, Romanelli e Zago (2000), Viana (1998), Lahire (2008) e outros. Esses autores consideram como trajetórias escolares improváveis o fato de alguns sujeitos superarem as condições socioeconômicas e culturais do seu meio de origem e adentrarem para o mundo da universidade. Os seus estudos se valem de dados que demonstram um conjunto de condições relevantes para explicar os itinerários inesperados de longevidade e sucesso escolar nos meios populares. Seguir essa opção metodológica pareceu-me bem propício, tendo em vista que a pesquisa pretende elucidar o que tornou possível essas trajetórias longevas, ou seja, o que propiciou que essas mulheres chegassem à universidade e continuassem seus estudos em nível superior, quando todas as condições sociais se apresentavam desfavoráveis e como se constituiu a relação com o saber que é específico da universidade.

Esse tipo de pesquisa é importante para entendermos os movimentos feitos pelos sujeitos ao longo de suas vivências, bem como suas motivações, escolhas, e sentidos que atribuem a cada experiência vivida. De acordo com Lüdke e André (1986), numa pesquisa qualitativa os pontos de vista dos participantes, os significados que as pessoas dão às coisas e à suas vidas merecem atenção do pesquisador. É relevante destacar que, com o intuito de analisar melhor essas trajetórias o presente estudo combina a entrevista em profundidade com os questionários socioeconômicos respondidos durante a inscrição para o vestibular, como instrumentos para coleta de dados.

Dessa forma, utilizando um roteiro direcionador os dados empíricos foram coletados, principalmente por meio da entrevista em profundidade, respeitando o caminho escolhido pelo entrevistado para buscar suas recordações e reconstruir sua trajetória de vida e escolar. Nesse sentido, a entrevista ganhou uma dimensão biográfica. De acordo com Levi (2006), a relação permanente entre biografia e contexto substancializa uma trajetória. É importante frisar que a finalidade do roteiro é instigar o entrevistado a se lembrar de aspectos importantes que não constam nas suas narrativas. As oito entrevistas realizadas foram gravadas e depois transcritas em sua totalidade para tratamento dos dados e levantamento das categorias de análise.

Utilizar a trajetória de egressas da EJA, como método de análise, implica considerar aspectos que podem emergir da estrutura social, dos processos de socialização e interação ou da disposição do indivíduo, que segundo Lahire (2003) é constituída a partir das numerosas influências que a pessoa recebe ao passar por diferentes contextos socializadores. Para o autor, a história social singular de cada indivíduo é construída a partir dos vínculos específicos que ele estabelece, nos diversos ambientes sociais em que está inserido. Seguindo nessa perspectiva, a análise das trajetórias com o objetivo de compreender como as egressas da EJA estabelecem relação com o saber de caráter universitário direciona também para a utilização dos conceitos de sentido, mobilização e atividade desenvolvidos por Charlot (2000).

Assim, esses dois autores mencionados no parágrafo anterior me forneceram as bases conceituais-metodológicas para compreender e analisar as trajetórias dos sujeitos pesquisados. Além desses, utilizei o conjunto de autores já citados anteriormente, que estudam as trajetórias escolares das camadas populares, para fundamentar minhas análises específicas. É importante definir esses parâmetros norteadores para a análise dos dados para não cair na ilusão de julgar que tudo é relevante e precisa ser descrito, tendo em vista a riqueza de dados colhidos num material biográfico (PASSERON, 1995).

Dessa forma, com o intuito de apresentar a pesquisa realizada o texto desta tese está estruturado em três capítulos que se encadeiam e possibilitam a compreensão do objeto estudado.

O capítulo 1 apresenta os elementos que estruturam o problema de estudo, a saber: a universidade, com reflexões acerca da sua natureza e especificidade; o acesso das classes populares à universidade, partindo do entendimento que a maioria dos egressos da EJA fazem parte dessa extração de classe e visando fundamentar as trajetórias escolares prolongadas dessas camadas sociais; e a problemática da relação com o saber, delineando a base teórica que sustenta a pesquisa.

O capítulo 2 traz como enfoque o caso estudado, caracterizando a Universidade Estadual de Goiás, numa perspectiva da expansão e interiorização da educação superior. Apresenta o histórico do Câmpus Goianésia e dos cursos que fazem parte da pesquisa, História e Pedagogia. Identifica também os atores da pesquisa, apontando o percurso metodológico escolhido para direcionar o estudo.

O capítulo 3 foi elaborado principalmente a partir dos dados coletados por meio do questionário socioeconômico e das entrevistas realizadas com as estudantes dos cursos de História e Pedagogia oriundas da EJA. À luz das teorias elucidadas nos capítulos anteriores,

buscou-se compreender a trajetória de vida e acadêmica dessas alunas, as estratégias mobilizadas por elas para continuarem seus estudos a nível superior, o sentido que conferem ao saber universitário e a relação que estabelecem com o saber que é próprio da academia.

Por fim, o texto se encerra com a conclusão, a qual articula os três capítulos que compõem essa tese. O problema apresentado para estudo é retomado, destacando-se os principais aspectos discutidos ao longo do trabalho e as questões que emergiram com base no caminho teórico e metodológico percorrido.

CAPÍTULO 1
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS

Esse capítulo apresenta os elementos estruturantes da pesquisa com a finalidade de construir o objeto a partir das concepções teóricas adotadas. Espera-se que haja uma compreensão de como os elementos se articulam resultando na problemática de estudo. Parte-se dos aspectos teóricos que deverão fundamentar todo o trabalho e propiciar o entendimento acerca do ingresso dos segmentos populares na educação superior, especialmente, nesse estudo, de alunas egressas da Educação de Jovens e Adultos e como ocorre a relação com o saber desses sujeitos no espaço universitário. Com o intuito de esboçar o objeto pesquisado, o capítulo foi organizado em dois eixos que vão se entrelaçando e estruturando a questão delineadora do estudo.

A primeira parte discute o acesso à universidade pelas camadas populares. Para tanto, caracteriza a universidade, destacando sua natureza e as concepções em torno de sua função. Também é apresentada, nessa parte, uma discussão a respeito de para quem foi pensada a educação superior pública brasileira ao longo de sua história, possibilitando uma concordância sobre a relevância deste trabalho para algumas reflexões e posicionamentos acerca da democratização do acesso e permanência na educação superior.

Ainda nesse eixo discute-se o acesso à universidade pelas classes populares, enfatizando a desigualdade histórica existente no panorama da educação superior. A finalidade é mostrar o caráter desigual de oportunidades para o ingresso nesse nível de ensino. Nesse sentido, propõe-se também uma discussão sobre as políticas de democratização do acesso e ações afirmativas, bem como políticas de permanência e assistência estudantil existente nas universidades públicas. Por fim, nesse tópico, são analisadas algumas concepções que tratam de trajetórias escolares prolongadas das classes populares, partindo do entendimento de que os egressos da EJA fazem parte desse coletivo e por isso os estudos que trazem essa abordagem subsidiarão as análises da presente pesquisa.

Na segunda parte expõe-se a concepção teórica, qual seja: a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e procura-se estabelecer um diálogo com as concepções de Paulo Freire acerca do homem como ser de relações. Os conceitos de mobilização, sentido e atividade abordados na teoria de Bernard Charlot servirão de suporte para compreender a relação com o saber de estudantes universitárias oriundas da EJA. A escolha dessa abordagem

teórica deve-se ao entendimento de que é necessário avançar nas pesquisas que estudam a trajetórias acadêmicas de jovens das camadas populares, indo além da análise simples dos fatores de sucesso ou fracasso, mas buscando a compreensão de como essas alunas, filhas de famílias populares e com uma história escolar acidentada estabelecem uma relação com o saber que é próprio da universidade.

1.1 Do acesso à universidade pelas classes populares

A universidade é uma instituição social e, como tal, reflete a forma como a sociedade é organizada, com seus conflitos, contradições, divergências de opiniões e posicionamentos diversos. Embora, muitas vezes, seja tomada como instituição que reproduz e legitima as desigualdades sociais, ela é essencial no processo de humanização, de elaboração do pensamento e deve ser questionada e reelaborada por grupos e movimentos que estão à margem da sociedade, mas que têm ciência dos contrapontos e conflitos latentes, possibilitando uma proposta de universidade que preserve seus valores, direitos e saberes. Nesse sentido, torna-se importante uma discussão sobre a universidade, sua natureza e características, principalmente no que tange à universidade brasileira. Também é fundamental compreender o papel que as universidades desempenham enquanto construtoras e difusoras do conhecimento, em especial a universidade pública, que é de interesse desta pesquisa.

> Desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2003, p. 1)

A essência da universidade é a produção do conhecimento, sendo assim, se caracteriza como o lugar do saber, do debate, da crítica e da investigação acerca de tudo que envolve o real e mesmo o imaginário, como as artes e a literatura. De acordo com Coêlho (1996), ela surge na concretude da sociedade e, muitas vezes a reproduz ou contesta. Como instituição do pensamento, também questiona a si mesma e, por meio de sua produção procura respostas para o mundo social e produtivo. Para Teixeira (1953, p. 14), a universidade é “a guardiã da razão humana, origem e instrumento do saber, em cujo seio deve palpitar a suprema esperança humana”.

O exercício da dúvida e do questionamento é aspecto constituinte da universidade. Por isso mesmo, para Coêlho (1996), ela é a única instituição capaz de envidar crítica radical à sociedade e a si mesma, sem se abalar. “Nesse sentido, ela não só se mantém viva como, a todo o momento, surge como um chamamento à liberdade, à justiça, à ética, à razão, ao pensar, à renovação, à construção de novas formas de existência social” (COÊLHO, 1996, p. 129). Por todas essas questões, o autor considera que a universidade precisa ser respeitada, valorizada e compreendida enquanto espaço onde a sociedade pode depositar suas esperanças.

O autor enfatiza que a universidade possibilita a autonomia, liberdade de pensamento, originalidade, o que não significa se afastar do real ou negar os determinantes histórico-sociais, mas o desenvolvimento de uma capacidade de questionar as correntes teóricas existentes e reelaborar ideias, apresentando também contrapontos.

O trabalho de pensar teoricamente é algo construído com disciplina e rigor. Para Coêlho (1996), o importante não é um acúmulo de conteúdos a serem estudados, mas a realização do estudo com profundidade e de forma rigorosa. Isso permite o aperfeiçoamento da tarefa de lidar com o pensamento, com o ofício intelectual. A universidade precisa promover o encontro do homem com ele mesmo e com a sociedade. O ensino, a pesquisa e extensão devem fazer parte da trajetória acadêmica de quem realmente está inserido no mundo universitário.

A universidade é a instituição responsável pela transmissão e elaboração do saber, a alma da racionalidade humana. Portanto, deve se vestir do espírito da investigação e do conhecimento, com base no método racional e científico, impondo a “sua independência de qualquer outra subordinação que não a do espírito humano impregnado de respeito pelo método científico e sempre pronto para a revisão de suas conclusões” (TEIXEIRA, 1953, p. 11). Para o autor os objetivos de uma comunidade universitária devem ir além do ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas giram em torno de uma constante devoção intelectual no intuito de se aventurar na conquista da terra e de si mesmo, por meio da razão e do saber.

A busca pelo saber é o que confere sentido à universidade, “porque o saber não é somente algo que se guarda ou apenas se transmite, mas, sobretudo, algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução” (TEIXEIRA, 1953, p. 11). Assim, a universidade é a instituição que possibilita a inserção das pessoas no mundo da cultura, do pensamento e do questionamento. Nela, segundo Coêlho (2016, p. 99), as perguntas são mais significativas do que as respostas, a dúvida e a interrogação são mais importantes do que as verdades, “os seres humanos e suas criações mais significativos e importantes do que as coisas, a tecnologia, as máquinas e a produtividade”.

Para Teixeira (1953), na universidade é onde se desenvolve o pensamento racional que não está limitado somente a explicar o que já existe, mas, sobretudo, significa a fonte de criação do *novo*, da capacidade de introduzir novos elementos no complexo conjunto organizador da existência humana. Segundo o autor, o saber sistematizado confere poder ao homem, dirige suas ações e suas condutas.

> Pelo saber, pela ciência, obtém o homem poder para a consecução dos seus objetivos vitais e o põe em operação por meio das instituições sociais, cujo progresso promove por meio desse mesmo saber, autonomamente organizado e em condições de independência suficiente para se elaborar e renovar constantemente. (TEIXEIRA, 1953, p. 8)

O caminho para o avanço de uma reflexão mais madura sobre o papel da universidade se dá na "busca do sentido e da gênese da universidade que temos e na qual trabalhamos e a luta para construí-la como instituição essencialmente acadêmica – espaço por excelência do debate e da crítica de toda a produção social" (COÊLHO, 1996, p. 81). Assim como os professores e todos os servidores de uma universidade precisam compreendê-la em sua essência, é fundamental que o corpo discente conheça as determinações históricas que a constituem, bem como seus projetos, ações, limites e possibilidades.

Lamarra (2010) destaca que a universidade nasceu na Idade Média, tendo como ponto de partida as comunidades autônomas de professores e estudantes e surge com o objetivo de elaborar e difundir o conhecimento de caráter científico. Para o autor, a universidade passou por muitas transformações e processos de evolução, desde o seu nascimento até os dias atuais, entretanto, algumas de suas características prevalecem, como a relação indissociável entre ensino e pesquisa e a ideia de autonomia. Sem autonomia não há como se pensar em vida acadêmica e universidade.

Nesse propósito, Teixeira (1953) afirma que a universidade precisa ficar imersa numa atmosfera de autonomia e liberdade para a experimentação, ensaio e renovação. De acordo com ele "as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber" (p. 11).

A autonomia não é um caminho já conhecido, mas um trajeto a ser criado, inventado, conquistado. Não é algo dado, concedido aleatoriamente, pronto e acabado. Ela acontece quando se busca construí-la. A autonomia universitária é um constructo coletivo dos vários segmentos que compõe a instituição. "A autonomia – essencial para que a universidade possa

de fato realizar seus fins e objetivos, sua natureza – supõe competência, compromisso profissional, responsabilidade acadêmica e social" (COÊLHO, 1996, p. 100).

Nesse sentido, a autonomia constitui a essência da universidade. É ela que permite com que a instituição se afaste de muitas questões referentes ao Estado, aos interesses de grupos e partidos políticos, aos movimentos internos e sociais diversos, procurando compreendê-los e contribuindo para transformá-los, mas, sem se deixar dominar por nenhum deles. Para que a autonomia possa existir de fato é preciso que as várias instâncias de decisão sejam independentes, que existam recursos suficientes para o funcionamento com qualidade, que a instituição possa definir sua estrutura, seu ensino, cursos, currículo, linhas de pesquisa, quadro de servidores e outras questões (COÊLHO, 1996).

Nessa mesma linha de pensamento Lamarra (2010, p. 3) argumenta:

> Desde sua autonomia, as universidades devem propor-se a atender – entre outras – algumas das prioridades político-educativas que se apresentam na América Latina: assegurar o ingresso e permanência até a graduação com bons níveis de qualidade aos estudantes provenientes dos setores de menor renda, mediante um processo de reforma de suas estruturas institucionais, organizativas e pedagógicas; atender aos requerimentos da sociedade buscando novas modalidades de articulação e de participação; reformar os processos pedagógicos e formar profissionais adequadamente capacitados para a docência universitária; assumir-se como terceiro nível do sistema educativo e cooperar para o melhoramento da qualidade dos níveis primário/básico e secundário/médio, particularmente através da formação dos docentes.

Segundo Coêlho (2016), a ideologia neoliberal e as práticas dos organismos internacionais foram incorporadas pelas políticas governamentais, principalmente nos países de economia frágil e, mesmo por intelectuais e professores. Dessa forma, a tendência reformista chegou à educação básica e também à universidade. "Essas ideias e práticas dominantes desqualificam a teoria e negam a universidade como instituição, ao reduzi-la a organização" (COÊLHO, 2016, p. 93). A universidade sucumbe a esse novo modelo e se submete à lógica do mercado, à produtividade bem como ao exercício de gestão e avaliação pautadas pelo controle e ideia de eficiência. De acordo com Chauí (2001, p. 131), as universidades brasileiras assumiram uma atitude passiva, diante desse contexto e "incorporaram sem crítica e sem reflexão essa perda do antigo referencial da racionalidade".

Coêlho (1996) interroga como está a universidade hoje. Tem sido referência na busca e produção do conhecimento, retomando seu sentido e sua gênese? Tem pensado sobre a prática, a vida social, a realidade e proposto alternativas para a existência humana e social? É uma instituição viva, instigante ou velha e aposentada? Cultiva a dúvida e o pensamento ou verdades prontas?

O autor responde sua própria indagação afirmando que a universidade atual se preocupa mais com as questões práticas e operacionais, privilegiando os produtos e o ensino, na busca de entregar ao mercado um profissional supostamente competente. Assim, não coloca "em questão o sentido das ideias e das práticas vigentes, nem a formação limitada e pobre, imaginada e feita em termos de profissionalização, reduzida a aprender a fazer" (COÊLHO, 2016, p. 94).

Esse formato da universidade enquanto organização não permite o desenvolvimento da reflexão e da crítica, tampouco a análise do conhecimento instituído e sua superação ou construção de novos saberes. Para Chauí (2001, p. 193), a universidade assim caracterizada não é capaz de formar e criar o pensamento; perde seu sentido, sua importância e seu mistério; "destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas".

Para Chauí (2001), a universidade tem presenciado, indiferentemente, à destruição do ensino público e assistido de forma inerte o aumento das desigualdades educacionais e o acesso privilegiado das classes mais abastadas ao ensino superior público. Já os grupos populares, sem condições financeiras para investirem na educação básica, acabam por cursar o ensino superior em instituições privadas, por não conseguirem ingressar na universidade pública, principalmente em cursos de maior status social.

Fávero (2006) nos lembra de que a universidade no Brasil, desde a sua criação foi pensada como um bem cultural oferecido às minorias e não para atender as necessidades reais da sociedade e tampouco cumprir suas funções de investigação científica e produção do conhecimento com cunho social. Um ponto em destaque quando se discute o acesso à universidade no Brasil trata-se desse histórico processo de desigualdade de oportunidades. De acordo com Pinto (2004), a elite impulsiona seus filhos para cursos de maior retorno econômico, por isso os índices de estudantes negros e pobres em cursos de maior prestígio são menores, sendo que esses acabam frequentando cursos menos elitizados, como as licenciaturas, por exemplo, apontadas nesse trabalho como recorte para investigar o acesso de alunas egressas da EJA na universidade. Essa realidade somente começou a sofrer alguma mudança com as políticas afirmativas. Desde então, Segundo Barreto (2015, p. 10), "a universidade tem aberto as portas para as pessoas em situação de desvantagem socioeconômica e também aos excluídos por suas características raciais e étnicas que, por vários anos, estiveram fora do sistema universitário".

O acesso das camadas populares à educação superior é um tema que tem ocupado um bom número de pesquisadores, principalmente no que tange às ações afirmativas e programas de cotas. Para além da questão do acesso, as pesquisas discutem também as condições de permanência desses estudantes oriundos de classes populares nas instituições de ensino superior. Os estudos e discussões em torno dessa temática são importantes para subsidiarem ações de inclusão educacional e políticas que garantam a todos o direito a uma formação acadêmica.

Segundo Portes e Sousa (2012), quando foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil, a presença de pobres e negros era escassa e quando ocorria não existia nenhuma ação por parte das instituições para garantir a sua permanência e conclusão. As primeiras formas de assistência estudantil ocorreram por meio de atitudes particulares, baseadas na filantropia, e não por iniciativa do Estado ou das instituições. Para os autores, atualmente há um forte discurso em torno das políticas de acesso, mas ainda faltam ações institucionais mais contundentes voltadas para a permanência e conclusão com êxito.

Houve um aumento considerável de vagas na educação superior nos últimos anos, sobretudo, pela oferta no setor privado e na EaD (Educação à Distância). No entanto, esse aumento não significou uma redução na desigualdade entre os grupos sociais. Percebe-se a presença de estudantes pobres nas universidades, mas é preciso conhecer as reais condições dessa escolarização, conforme salienta Zago (2006). A autora afirma que muitos desses jovens são inseridos na educação superior de forma marginal e que o simples ingresso deles na universidade não pode ser caracterizado como caso de sucesso escolar. A presença de jovens de camadas populares na universidade não esconde as diferenças sociais existentes entre os estudantes.

Nadir Zago investiga trajetórias prolongadas de jovens que pertencem a grupos populares. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, tratou da inserção desses jovens na universidade, destacando a relação trabalho-estudo como condição para que possam cursar o nível superior. Segundo a autora, percursos escolares prolongados e entrada tardia no mercado de trabalho são privilégios de poucos no Brasil. Todos os alunos que entrevistou exerciam atividade remunerada, desde o início do curso superior. Os que trabalhavam em tempo integral encontravam grandes dificuldades de conciliar as atividades de estudo. Ela cita também casos de alunos que trabalhavam dentro da própria universidade, por meio do programa de bolsas, o que é uma situação vantajosa, pois, além de garantirem sua sobrevivência podiam vivenciar experiências acadêmicas, como a iniciação científica ou atividades de extensão, monitoria e estágio.

O eixo investigativo principal da autora está associado, entretanto, às relações escola-família. Zago (2015) admite que as teorias da reprodução, desenvolvidas na década de 1970, tiveram contribuições importantes para desnaturalizar as desigualdades sociais, mas se interessaram pouco pela família e o que se processa nela, deduzindo que suas atividades ocorriam mediante a condição de classe. Entretanto, a partir de meados dos anos 1980, as pesquisas brasileiras, a exemplo do que já estava acontecendo em outros países, começam a ouvir alunos, professores, pais, que passaram a ser vistos como informantes essenciais nas pesquisas em educação.

Nesse sentido, a discussão empreendida aqui se vale também das contribuições teóricas de Bernard Lahire[7] que estudou o sucesso escolar e também casos de insucesso nos meios populares, investigando 26 famílias cujos filhos estudavam na França no que corresponde à 2ª série do Ensino Fundamental. Os resultados da sua pesquisa se encontram na obra "Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável". Ainda que o seu trabalho trate especificamente de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é referência nos estudos sobre trajetórias escolares de sujeitos de classes populares. Seu objetivo é compreender as "diferenças secundárias" entre famílias populares que impactam nos resultados escolares diversos, tendo em vista que essas famílias apresentam aspectos primários muito próximos, como baixa renda e baixo grau de escolaridade.

É relevante destacar que a concepção de Lahire (2008) possibilita relativizar o fracasso ou sucesso escolar de jovens das camadas populares, pois aponta a diversidade de traços que constituem a socialização do indivíduo e mostra a importância dos mediadores sociais, que combinados, marcam as trajetórias de vida e escolar desses sujeitos e explicam os casos de sucesso, ainda que considerados improváveis, por estarem imersos em contextos de desigualdade econômica, social e cultural.

Nessa linha, o estudo realizado por Nadir Zago com universitários de origem popular permitiu uma análise das estratégias utilizadas por eles para permanecerem na educação superior apesar das condições desfavoráveis de escolarização. A autora constatou em sua

[7] O indicador utilizado pelo autor para classificar os casos de "sucesso" ou "fracasso" foi o sistema de avaliação nacional que avalia a educação francesa. Os alunos que obtinham nota acima de 6,0 eram incluídos nos casos de sucesso, embora o autor reconheça as limitações dessa classificação. Para explicar as posições escolares dessas crianças ele analisou as configurações familiares, com o objetivo de compreender como algumas situações consideradas improváveis puderam acontecer. Por exemplo: ele descreve quadros de fracasso improváveis, em que os pais tinham condições de acompanhar a vida escolar dos filhos, pois tinham mais instrução e condições de fornecer elementos favoráveis a escolarização e descreve também algumas circunstâncias difíceis, em que as famílias, além da carência material, não possuíam capital cultural e, ainda assim, os filhos tiveram um ótimo desempenho na avaliação.

pesquisa uma forte desigualdade no acesso e alta seletividade nos cursos de maior status social. De acordo com ela, o percurso longevo na educação não seria possível se não houvesse uma mobilização do estudante.

Viana (1998), também investigou a longevidade escolar em famílias de camadas populares. Em seu trabalho realizou entrevistas com sete estudantes universitários, reconstituindo suas biografias estudantis. A autora verificou que o bom rendimento escolar e a ausência de reprovações, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental colaboraram para a composição de sentidos, disposições e práticas, fornecendo a base para o prosseguimento nos estudos. Esse sucesso inicial na escola, ela denomina de "êxitos escolares parciais". Viana (1998) destaca também a autodeterminação como fator importante nos rumos escolares dos jovens entrevistados e salienta que essa autodeterminação não pode ser entendida como algo nato, mas como algo construído ao longo do processo de escolarização e que se fortalece na universidade.

Uma questão apontada por Nadir Zago é que os jovens optam por cursos menos concorridos visando aumentar a chance de entrarem na universidade, sendo que nem sempre o curso selecionado seria realmente o que teria escolhido em outra situação mais favorável. "Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão" (ZAGO, 2006, p. 232).

A autora enfatiza que o ingresso na universidade é considerado por esses jovens como uma vitória; no entanto, permanecer até o final do curso é uma conquista ainda maior, dadas todas as dificuldades que enfrentam ao longo de sua trajetória acadêmica. São necessárias ações institucionais e políticas públicas que assegurem a permanência com êxito dos jovens de famílias de baixa renda na universidade.

Sem condições materiais para investir no seu curso, muitos universitários precisam conciliar trabalho e estudo, sendo que na maioria das vezes, estudar fica em segundo plano. As pesquisas que se dedicam a investigar a escolarização nos meios populares geralmente trazem a relação trabalho-estudo, como categoria de análise. De acordo com Brocco e Zago (2014), a necessidade do trabalho como meio de sobrevivência, demanda investimento de tempo, o que limita a dedicação às atividades estudantis, sociais e culturais.

Dessa forma, garantir a permanência dos estudantes de origem popular na universidade significa criar ações que viabilizem as condições materiais mínimas de sobrevivência, suprindo os gastos advindos com a vida universitária. "Para estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos, abrirem-se as portas da universidade para que eles

ingressem nela, não é suficiente" (PORTES; SOUSA, 2012, p. 6). É preciso oferecer condições materiais e culturais por meio da assistência estudantil, possibilitando com que o estudante participe de atividades de ensino, pesquisa e extensão, vivenciando plenamente o ambiente universitário.

Portes (2001) investigou a trajetória de seis estudantes pobres que entraram em cursos de alta seletividade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O critério para escolha dos sujeitos foi o de serem bolsistas da Fundação Universitária Mendes Pimentel[8] (FUMP). A metodologia utilizada para coleta dos dados foi a entrevista em profundidade realizada de agosto 1996 a dezembro de 1998. Segundo o autor foram efetuadas no mínimo três entrevistas com cada participante, sempre no fim de cada semestre letivo. O objetivo era reconstituir as trajetórias sociais e escolares dos estudantes, mostrando as possibilidades e limites da vida acadêmica. O estudo evidenciou as condições complexas enfrentadas pelos estudantes pesquisados e que foram superadas por meio da construção de disposições constantes e de ações cotidianas que lhes permitiram alcançar o mundo universitário, tido por muitos como improvável para eles. Em sua análise o autor reconstituiu a história de cada um dos seis entrevistados, por entender que cada história tem suas particularidades, que a torna única, embora reconheça muitos traços comuns que permitem a comunicação entre elas.

Ao investigar estudantes pobres em cursos de alta seletividade, como direito, medicina, engenharia e outros, da UFMG, Portes (2001) certifica que ainda é muito restrita a entrada dos jovens pertencentes aos grupos marginalizados nesses cursos. Embora, segundo o autor, a UFMG tenha recebido estudantes das camadas populares nos últimos tempos devido a um conjunto de fatores como: expansão de vagas no noturno, abertura de novos cursos e concentração da procura em cursos menos prestigiados. No entanto, o autor esclarece que grande parte desses estudantes não teriam condições de permanecer na universidade e concluir seu curso se não fosse por intermédio da FUMP. Os dados coletados na pesquisa mostram que esses jovens solicitam à Fundação "serviços como isenção de taxa escolar (92%), preço reduzido nos restaurantes universitários (85.7%), financiamentos de livros e materiais diversos (44.2%), bolsa de manutenção (55.6%)" (PORTES, 2001, p. 76).

Assim, compreende-se que a assistência estudantil é fundamental para que os estudantes filhos da classe trabalhadora concluam seus cursos com êxito. Conforme salienta Portes (2006, p. 221), mesmo com o apoio da FUMP os poucos estudantes pobres dos cursos

[8] A Fundação Universitária Mendes Pimentel é uma instituição encarregada de prestar assistência alimentar, médica, odontológica, pedagógica, psiquiátrica e social aos estudantes pobres da Universidade Federal de Minas Gerais, mediante um rigoroso estudo socioeconômico. O nome da Fundação é uma homenagem ao primeiro reitor da UFMG, Francisco Mendes Pimentel (PORTES, 2001).

de alta seletividade da UFMG apresentam “um sofrimento mais acentuado nas suas vivências acadêmicas”. A pesquisa realizada pelo autor evidenciou que a transição da educação básica para a superior é complexa e afeta sobremaneira a vida e a singularidade dos filhos de camadas populares.

Para Zago (2014), os filhos das classes populares puderam ampliar seu tempo na escola, mas sofrem com a deficiência dos componentes curriculares que são imprescindíveis para a continuidade dos estudos a nível acadêmico. Sem negar a importância que essa expansão trouxe para uma parcela grande da população que ficava excluída dos bancos escolares, a autora coloca em questão a contradição da democratização quantitativa versus a ausência de qualidade. “O sistema de ensino não vem garantindo a apropriação dos conhecimentos fundamentais na obtenção de um certificado de nível fundamental e médio e esse dado da realidade é mais desfavorável quando se trata do ensino público” (ZAGO, 2014, p. 458).

Oliveira (2010) considera que a educação superior no Brasil ainda é muito elitista e pontua que somente 14,8% da população de 18 a 24 anos frequentam esse nível de ensino. Diante desse índice, aponta que o país está muito longe de promover a massificação ou a universalização do acesso a cursos superiores. Chauí (2003) pondera que a qualidade e a democratização da universidade pública somente serão efetivadas mediante uma reforma da escola pública nos níveis fundamental e médio. “A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus de ensino público” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

Para Coêlho (1996), para que a universidade se torne realmente democrática é necessário, sobretudo, democratizar as condições de acesso e de permanência e assumir seu papel de instituição produtora do conhecimento.

> A democratização da universidade é algo bem mais complexo do que se possa parecer à primeira vista, exigindo ainda a democratização do acesso e da permanência dos alunos nos cursos, a produção do ensino e da pesquisa de alto nível e comprometidos com os reais interesses da maioria da população, a superação dos particularismos, do corporativismo, do populismo, da mediocridade, da incompetência, do descompromisso. (COÊLHO, 1996, p. 105)

Sobre o ingresso na educação superior, a presença do setor privado é muito forte. De acordo com o último censo, 83,1% dos alunos ingressaram em cursos de graduação em instituições privadas no ano de 2018 (INEP, 2019). Oliveira (2010) questiona a formação ofertada por essas instituições, já que, segundo ele, são mais voltadas para o ensino. Já a

pesquisa científica se desenvolve, em sua maioria, nas universidades públicas e os seus resultados contam com maior prestígio acadêmico. O autor também menciona o fato de que desde os anos 2.000 há um crescimento da oferta de cursos de graduação à distância e de cursos tecnólogos. “Entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos à distância” (INEP, 2019, p. 15). As notas estatísticas do Censo indicam, ainda, que em dez anos, o número de matrículas em cursos tecnológicos dobrou.

Para Pinto (2004), a elitização que ocorre no país tem relação com a baixa oferta nas IES públicas, com a pouca oferta de vagas em algumas áreas e com a concentração de renda existente no Brasil. Em sua pesquisa, realizada em IES pública, o autor constatou que nos cursos de medicina, direito, odontologia, engenharia civil, administração e jornalismo os participantes da pesquisa demonstraram ter renda familiar mensal bem mais elevada do que os participantes estudantes dos cursos de matemática e pedagogia.

Os cursos de maior prestígio social “são extremamente excludentes, concentram estudantes brancos e majoritariamente das classes médias” (PORTES; SOUSA, 2012, p. 7). Para os autores, apesar dos avanços na democratização do acesso, ainda há muita desigualdade entre cursos dentro da universidade. Ainda no que tange a questão dessa desigualdade e do processo de elitização, Zago (2006, p. 232) endossa:

> O comércio dos cursinhos pré-vestibular, aliado a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior. Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas.

Com o objetivo de verificar se esse quadro sofreu alteração a partir da implementação das políticas de inclusão e acesso ao ensino superior, analisamos os últimos relatórios síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de dois cursos considerados de alto prestígio (Medicina e Direito) e dos dois cursos de licenciatura que fazem parte dessa pesquisa (História e Pedagogia). Os dados analisados apontam que no curso de Medicina 61,9% dos estudantes possuem renda familiar superior a 6 salários mínimos e no curso de Direito a renda familiar da maioria dos estudantes ultrapassa a 4,5 salários mínimos. Essa realidade não se aplica para os cursos de licenciatura em que a maioria dos estudantes declararam possuir renda de no máximo 3 salários; em História o índice é de 60,6% e no curso de Pedagogia 70,4%. Outro dado analisado nos relatórios é que a maioria dos estudantes

de Medicina que está nas IES públicas fez o ensino médio em instituições privadas. As tabelas abaixo apresentam os dados levantados:

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes de acordo com a faixa de renda mensal familiar

Faixa de renda mensal familiar	Medicina	Direito	História	Pedagogia
Até 1,5 salário mínimo	4,1%	14,9%	28,3%	33,5%
De 1,5 a 3 salários mínimos	9,2%	17,4%	32,3%	36,9%
De 3 a 4,5 salários mínimos	10,9%	13,5%	19,9%	18,2%
De 4,5 a 6 salários mínimos	14,0%	12,2%	8,9%	6,1%
De 6 a 10 salários mínimos	21,3%	14,9%	7,4%	4,1%
De 10 a 30 salários mínimos	31,2%	17,8%	2,9%	1,1%
Acima de 30 salários mínimos	9,4%	9,3%	0,3%	0,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pela autora com base nos relatórios síntese do ENADE 2016, 2017 e 2018[9]

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes de IES públicas segundo o tipo de escola cursada no ensino médio

Tipo de escola cursada no ensino médio	Medicina	Direito	História	Pedagogia
Todo em escola pública	23,5%	48,5%	77,2%	84,4%
Todo em escola privada	70,0%	44,4%	14,7%	9,8%
Todo no exterior	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
A maior parte em escola pública	2,1%	3,1%	4,8%	3,4%
A maior parte em escola privada	3,6%	3,5%	3,2%	2,3%
Parte no Brasil e parte no exterior	0,7%	0,4%	0,1%	0,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pela autora com base nos relatórios síntese do ENADE 2016, 2017 e 2018.

De acordo com Oliveira *et al.* (2008), a universidade pública brasileira está longe de alcançar patamares de massificação. O número de alunos matriculados em IES públicas é muito pequeno tendo em vista o número total da população e não consegue romper com as fortes desigualdades sociais e sequer atender a diversidade cultural existente entre a população do país. Para os autores esse fato justifica políticas voltadas para os grupos marginalizados, principalmente negros, índios e estudantes de escolas públicas.

Os autores salientam que existe ociosidade na infraestrutura das instituições públicas no período noturno e que as políticas direcionadas para um melhor aproveitamento da infraestrutura já instalada poderia ser uma forma menos onerosa de democratizar o acesso. "Ocupar a infraestrutura ociosa no período noturno nos campi públicos com cursos de

[9] O último ENADE realizado pelo curso de medicina foi em 2019, mas ainda não há relatório síntese, por isso analisamos os dados de acordo com o último relatório disponibilizado, ou seja, referente a 2016. Os cursos de História e Pedagogia fizeram ENADE em 2017 e o curso de Direito em 2018.

graduação seria uma oportunidade de se oferecer educação superior gratuita para alunos que estão impossibilitados de frequentar cursos diurnos" (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p 77).

No governo Fernando Henrique Cardoso ocorreu uma expansão de vagas na educação superior feita, principalmente, por meio da rede privada. Já no início do governo Luís Inácio Lula da Silva surgiu uma nova forma de relação entre o público e o privado, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), FIES, Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e SiSU (Sistema de Seleção Unificada) que possibilitaram expandir o acesso à educação superior a baixo custo e atendendo uma parcela maior da população que até então estava fora dos bancos universitários (ROSA, 2013). A partir de 2012, com o sistema de cotas, grupos historicamente excluídos, como alunos de escolas públicas, indígenas e afrodescendentes passaram a ter acesso a cursos diversos ocupando também "vagas em cursos de maior prestígio social, inserindo-se na universidade como um todo" (ROSA, 2013, p. 103).

No que tange às universidades públicas goianas, o estudo de Cláudia Valente Cavalcante de 2014, é um importante referencial para compreendermos como ocorreu a política de cotas nessas instituições e como jovens universitários alcançaram o acesso e a permanência nesses espaços. Na tese intitulada "Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro" a autora apresentou resultado de uma pesquisa realizada com dez estudantes de cursos de alta demanda, sendo cinco da UFG e cinco da UEG.

Cavalcante (2014) salienta que esses jovens viram no sistema de cotas uma possibilidade de acessarem carreiras de maior prestígio social. No entanto, seu estudo revelou que para permanecerem em seus cursos e concluírem com êxito tiveram que desenvolver uma série de estratégias materiais e simbólicas. A autora aponta também em seu trabalho que as instituições precisaram repensar os processos educativos e políticos, para atenderem à essa nova demanda.

Por fim, segundo ela, o sistema de cotas aparece como uma estratégia individual que permite aos jovens vislumbrar e envidar esforços para alcançarem carreiras de maior reconhecimento social, na perspectiva de conquistarem melhores posições na sociedade. Assim, "Os jovens perceberam a potencialidade da política, tanto que se não tivessem optado pelo sistema de cotas, levariam mais tempo em entrar na universidade em cursos de alta demanda pelo sistema universal" (CAVALCANTE, 2014, p. 184).

De acordo com Rosa (2013), as ações afirmativas não garantem a solução para incluir os grupos marginalizados, também não representam medida de excelência para o processo de

democratização da educação superior, mas constituem um grande avanço. Ela salienta que o contexto de desigualdade em que vive a sociedade brasileira coloca a questão do acesso ao ensino superior como um tema polêmico. De um lado a elite defende a contenção do acesso com a finalidade de manter seus privilégios e status profissional e do outro lado estão os que anseiam "pela ampliação do acesso à educação superior com o objetivo de conquistarem inserção profissional e, consequentemente, ascensão social" (ROSA, 2013, p. 99).

Para Brocco e Zago (2014, p. 2), não há como negar "a expansão quantitativa no ensino superior e a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficava excluído do ensino superior". Mas, as autoras afirmam que apesar dessa expansão o Brasil está longe da democratização da educação superior. É essencial a implementação de políticas de permanência mais eficazes que oportunizem a inserção efetiva dos jovens de camadas populares na vida acadêmica. Além de políticas externas, as autoras consideram fundamental o desenvolvimento de ações pedagógicas e acadêmicas, possibilitando um ambiente intelectual que valoriza a trajetória desses estudantes.

O que predomina em nossa sociedade é um discurso de igualdade, justificando ideologicamente a falta de oportunidades reais para os que precisam delas. Cria-se uma falsa ideia de que todos têm acesso às mesmas oportunidades e que o mérito pessoal é o diferencial no alcance dos resultados. Compreende-se a necessidade de uma mudança estrutural em nossa sociedade para que ela se torne mais justa e igualitária, entretanto, o posicionamento adotado nesse trabalho é que a luta por melhores oportunidades para os grupos populares deve ser constante e acredita-se que, as conquistas advindas dos movimentos em prol da democratização do acesso à educação superior, precisam ser reconhecidas e mais do que isso, demandam novas frentes, especialmente no que tange as condições de permanência desses grupos na universidade. Faz-se importante salientar que o posicionamento demonstrado aqui, não significa a crença de que as políticas de expansão implementadas nos últimos anos são a solução para a democratização do ensino superior, mas sim a convicção de que representam maiores possibilidades de acesso para os grupos historicamente marginalizados.

Nesse trabalho admite-se que a educação formal muitas vezes reproduz as diferenças sociais historicamente constituídas, mas pelo seu caráter educativo pode e deve ser agente de democratização e de transformação. A prática educativa, cuja função é socializar e difundir os conhecimentos acumulados ao longo da história, ao assumir um viés político, contribui para que esse ensino seja democratizado e que suscite questionamentos sobre as desigualdades, promovendo a luta contra a cultura hegemônica.

> Uma sociedade que tolera e produz desigualdades é antidemocrática, atrasada, injusta e perversa. Quanto mais desigualdade, menos cidadania, mais violência, mais pobreza. A educação não é suficiente para resolver os problemas da injustiça social e da fragilidade da democracia. Mas certamente a falta de educação de qualidade e de sentido público aprofunda a desigualdade e fragiliza a cidadania. Por essa razão, não são concebíveis o desinvestimento do Estado na educação pública e o incentivo direto e indireto à mercadorização da universidade. Em consequência, também não é apropriado chamar de universidade uma instituição que não corresponda aos compromissos públicos que lhe atribui a sociedade. (SOBRINHO, 2015, p. 595)

Chauí (2003) enfatiza que a universidade pública será vista sob uma nova perspectiva somente quando o Estado deixar de tratá-la como gasto público e passar a considerá-la como investimento social e político. Para isso a educação deve ser entendida como direito e não privilégio ou serviço, num sentido de formação e de democratização. Nesse sentido, a universidade pública precisa se colocar contra qualquer tipo de exclusão e compreender a educação superior como um direito universal, se posicionando numa defesa tanto pela "ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada" (CHAUÍ, 2003, p. 9).

Compreende-se que se quisermos uma mudança futura, o papel dos processos culturais é fundamental. É preciso romper com a lógica da aceitação da desigualdade e caminhar para um processo emancipatório, onde todos possam ter acesso a oportunidades reais e controlar os processos sociais com autonomia e responsabilidade. Essa mudança não é instantânea, mas um longo processo de constituição de uma cultura de igualdade, com envolvimento de todos.

Entendo que a educação, em todos os seus níveis, mas, especialmente, no ensino superior, está inserida nos processos culturais e tem papel essencial na construção emancipatória, pois, embora não seja capaz de transformar diretamente a estrutura social, é possível, por meio dela, a transformação das consciências dos sujeitos que atuam nas práticas sociais. Nesse sentido, destaca-se a importância das políticas de ingresso e permanência na educação superior, pois representam maiores possibilidades para que os filhos da classe trabalhadora tenham condições de acesso à esse nível de ensino.

1.1.1 Democratização do acesso e políticas afirmativas

O acesso à Educação Superior é um tema que tem assumido cada vez mais destaque nas discussões que envolvem ações afirmativas e políticas de inclusão educacional, sendo alvo de intensos debates, estudos e pesquisas, tendo em vista que essa movimentação é

imprescindível para a determinação de políticas e ações governamentais voltadas para o ingresso e permanência dos estudantes na educação superior. Segundo Pinto (2004), o Brasil ainda precisa ampliar bastante o acesso à educação superior e democratizar o perfil de seus alunos, principalmente, nos cursos de maior prestígio social. O sistema de cotas, tanto no setor público quanto no privado, é um caminho para democratizar o perfil acadêmico, embora essa medida não seja capaz de enfrentar a questão principal, que seria a expansão com qualidade do setor público.

No contexto da educação superior, os anos 1990 tiveram mudanças significativas, especialmente, segundo Oliveira *et al.* (2008), no que se refere à diversificação, diferenciação e oferta. Mudanças na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares e uma rápida aceleração da oferta, principalmente, por meio do crescimento do setor privado. "A introdução do termo "processo seletivo" para o ingresso no ensino superior, na LDB, em lugar do tradicional termo "vestibular", aparece como parte da estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino" (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 74).

Oliveira (1994), ao procurar compreender o processo de seleção para o ingresso no ensino superior, a partir de 1990, destaca os movimentos e tendências que surgem após o governo neoliberal de Fernando Collor ter concedido autonomia às universidades para realizarem suas próprias seleções. Para tanto, analisa o modelo de "vestibular" até então existente e destaca que na década de 1980 surgiram fortes críticas a esse modelo, visto como mecanismo de reprodução social, por promover um alto grau de discriminação e seletividade social. "Passa-se, então, a discutir modelos alternativos de seleção que promovam a democratização do acesso e a igualdade de oportunidades" (OLIVEIRA, 1994, p. 313).

Ao analisarmos a legislação brasileira, percebemos que os processos seletivos para ingresso no ensino superior sempre se pautaram na oportunidade de competir e no esforço pessoal. A LDB 9.394/96, embora tenha mudado a nomenclatura de "vestibular" para "processo seletivo" não apresentou uma nova concepção de seleção. Para Luz (2017), essa mudança na nomenclatura decorreu da finalidade de proporcionar às instituições de ensino superior a flexibilidade na formatação de seus modelos de seleção. No entanto, alguns traços permanecem como a indicação do processo classificatório e ainda a necessidade de realização de processo seletivo.

Segundo Oliveira (1994), a autonomia concedida em 1990 em relação a forma de seleção, não provocou uma ruptura com o modelo estabelecido e tampouco promoveu mudanças significativas. Em sua pesquisa constatou que, em geral, os movimentos e tendências de seleção do pós-autonomia não conseguiram romper com a concepção

capitalista-liberal, que privilegia as aptidões e capacidades naturais, apesar de alguns modelos utilizarem o discurso liberal democrático. Ocorreu apenas um processo de diversificação, sendo que a elitização e a seletividade social foram mantidas.

O autor destaca o processo de re-elitização por áreas e carreiras de maior prestígio social dentro das Instituições de Ensino Superior, nos anos 1990, o que impõe uma tarefa desafiadora de encontrar o caminho que ao mesmo tempo permita a democratização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o autor, as carreiras de menor prestígio, como as licenciaturas ficam com vagas ociosas e/ou são ocupadas pelos setores mais alijados socialmente.

Cunha e Pinto (2009) apontam que a Conferência Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, suscitou a mobilização de muitos países emergentes na luta por uma educação inclusiva, o que promoveu, no Brasil, políticas direcionadas para a ampliação do número de vagas e de instituições. De acordo com os autores, a segunda metade dos anos 90 foi marcada por uma expansão avassaladora da educação superior privada. A LDB 9.394/96 possibilitou a diversificação e a rápida aceleração da oferta de vagas, via setor privado. Conforme Pinto (2004), houve também um aumento nas esferas estaduais e municipais. No entanto é questionável o caráter público dessas instituições, já que se organizam em forma de fundações de direito privado, cobrando mensalidades. De 1980 a 2002, "constata-se uma grande explosão do setor privado, que cresceu no período 5,3 vezes contra 1,9 para a rede federal, 3,9 para a estadual e 1,4 para a municipal" (PINTO, 2004, p. 733). Surgem megainstituições, oferecendo cursos, inclusive, fora da sede.

Entretanto, de acordo com Cunha e Pinto (2009), essa expansão sem os rigores necessários produziu uma massificação sem investimento pedagógico. O setor privado, favorecido pela lei, não se comprometeu com uma formação universitária, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 reconheceu diferentes formatos de educação superior, sendo que apenas as universidades precisariam ter o ensino associado à pesquisa. Os centros universitários e faculdades isoladas poderiam se envolver somente com o ensino. Dessa forma, no processo de busca pela qualificação profissional, aqueles que "possuem capital cultural e econômico, possuem mais opções de escolhas do que aqueles que por não possuir essas mesmas características, e ao recorrerem ao setor privado para sua qualificação, encontram concentração em formação não universitária" (LUZ, 2017, p. 102).

Para Luz (2017), as políticas direcionadas ao ingresso na educação superior no Brasil permanecem na lógica neoliberal da meritocracia, com exclusão de muitos sujeitos e escolha daqueles que, supostamente, são considerados mais capazes. O que tem ocorrido, é uma

valorização dos indivíduos e seus méritos, desconsiderando as desigualdades constituídas historicamente. A autora, que analisa os movimentos e tendências das políticas de ingresso na educação superior no período de 1995 a 2015, salienta que a década de 1990 contou com políticas e perspectivas menos democratizantes, já a partir dos anos 2000 o panorama constituído "contribui com a minimização da seleção natural e perspectivas mais efetivas de democratização do ingresso e inclusão social, principalmente por meio das mudanças que ocorreram nas formas de seleção como o Enem/SiSU e a Lei de Cotas (LUZ, 2017, p. 9).

O cenário começa a dar sinais de mudanças a partir dos anos 2.000, frutíferos em relação à expansão de vagas, mas com perspectivas de maiores participações e inserção dos segmentos menos favorecidos no movimento de disputa pela universidade pública. Segundo Luz (2017), o maior número de inscritos e ingressantes pode estar relacionado à melhoria das condições sociais e econômicas que ocorreram nesse período. Surgiram também novas formas de relação entre o público e o privado, sendo que o Estado surge como financiador de programas de apoio aos alunos e às instituições.

Parte-se da compreensão de que as políticas de acesso à educação superior, historicamente, tem se baseado num modelo neoliberal de meritocracia e competitividade, valorizando as conquistas e méritos individuais. Porém, as ações viabilizadas a partir do governo Lula sinalizam melhores oportunidades de inclusão, ainda que não apresentem propostas eficazes para garantir a permanência com autonomia e qualidade. De acordo com Luz (2017, p. 154), uma questão que não pode deixar de ser discutida quando se trata do acesso "são as políticas para a permanência do estudante no ensino superior, onde o mesmo possa ser capaz de não somente ingressar, mas concluir o seu curso".

A história da educação superior brasileira é marcada por modelos classificatórios que privilegiam aqueles que se sobressaem nos exames seletivos, reforçando a perspectiva meritocrática e valorizando os esforços individuais sem levar em consideração as condições desiguais de oportunidades. De acordo com Cunha e Pinto (2009), esses alunos que se destacam nos processos seletivos, em sua maioria, correspondem a extratos sociais mais elevados que cursaram a educação básica nas melhores escolas, geralmente, de natureza privada e travam uma luta desigual com os segmentos populares pelo acesso ao ensino superior.

As políticas de educação superior no Brasil mostram propostas mais consistentes nas últimas décadas e enfatizam a necessidade de ampliação desse nível de ensino para a juventude popular, tendo em vista que uma grande parcela desses jovens encontra-se excluída dos bancos universitários. Desde seu início no Brasil, o ensino superior foi proposto para as

elites intelectuais, políticas e econômicas, contemplando uma parte muito pequena da população, detentora de capital econômico e cultural. “Estudantes provenientes do extrato dos 20% mais ricos da população respondem por 70% das matrículas, enquanto apenas 3% dos estudantes pertencentes ao grupo dos 40% do segmento mais pobre estão presentes nesse nível de ensino” (CUNHA; PINTO, 2009, p. 580).

A educação superior privada respaldada pela legislação e pela visão empresarial implantou complexos acadêmicos em todo o país. A ampliação de vagas, por meio dessas instituições promoveu uma interiorização, possibilitando o acesso de uma grande parcela da população que estava excluída da universidade. Conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2018, das 2.537 instituições de ensino superior existentes, 2.238 são privadas e 299 são públicas, entre as quais 128 são estaduais. Dentre as universidades, 53,8% são públicas; sendo que entre as IES privadas predominam as faculdades, 86,2% do seu total. As matrículas concentram-se nas instituições privadas (75,4%), enquanto a rede pública participa com 24,6% (INEP, 2019). Os dados revelam o alto índice de privatização desse nível de ensino no Brasil. Compreender as políticas públicas implementadas a partir do governo FHC é fundamental para entender o caráter privatista do ensino superior na atualidade. Paula (2017, p. 303) observa que o sistema de educação superior brasileiro “está constituído em sua maioria de faculdades privadas, com viés mercantil, de qualidade questionável, que se dedicam, fundamentalmente, ao ensino e não realizam pesquisa nem extensão de forma sistemática”.[10]

Tabela 3 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2018

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	-

Fonte: INEP, 2019

Nas últimas décadas manteve-se a tendência de expansão via privada, iniciada nos anos 1990, com significativo apoio financeiro do governo. De acordo com Barros (2015), o

[10] É importante esclarecer que entre as IES privadas encontram-se as instituições comunitárias, cuja relevância em termos da articulação no tripé ensino/ pesquisa/ extensão é destacada por muitos pesquisadores. Franco e Longhi (2008) esclarecem que as universidades comunitárias exigem uma compreensão diferente das demais particulares, especialmente por não ter um caráter mercantil. Segundo as autoras como não possuem fins lucrativos seus resultados financeiros se voltam, obrigatoriamente, para a própria IES em benefícios do ensino, da pesquisa e da extensão. Para elas essas instituições devem ser valorizadas como “uma alternativa viável e complementar às públicas federais” (FRANCO; LONGHI, 2008, p. 195).

governo Lula visando democratizar o acesso e conter os efeitos do esgotamento da expansão privada, volta suas ações para a sustentação financeira dos estabelecimentos existentes, utilizando principalmente o ProUni e o Fies. Nas universidades federais o Reuni vem como proposta de oferecer melhores condições de inclusão e permanência no ensino superior. A ampliação da oferta de cursos à distância e a política de cotas também foram fatores importantes para subsidiar a democratização do ingresso à educação superior.

Nessa perspectiva, a partir de 2003, foram elaborados programas que contribuíram para a chamada democratização da educação superior brasileira. Apesar das limitações e dos sentidos que a democratização assume, entende-se, nesse trabalho, que as ações empreendidas nos governos Lula e Dilma representam um avanço para esse nível de ensino e oferecem melhores possibilidades dos setores marginalizados chegarem aos cursos de maior prestígio.

O Enem, criado em 1998 com a finalidade de avaliar o desempenho estudantil ao fim da educação básica, começa a ser usado como instrumento de ingresso no ensino superior, combinado com outros processos seletivos. Em 2005 o exame passou a ser utilizado no Programa Universidade para Todos, o ProUni. Por meio desse programa, criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o governo federal troca os impostos que as instituições privadas devem à União por disponibilização de vagas para estudantes de baixa renda (CUNHA E PINTO, 2009). Para que o estudante possa participar do programa precisa ter realizado o Enem com pontuação mínima, ter feito o Ensino Médio em escolas públicas ou em particular com bolsas de estudo e comprovar renda *per capita*. Barros (2015) destaca que a institucionalização do ProUni foi acompanhada de um forte discurso de justiça social, mas, salienta que a crítica foi ferrenha em relação a transferência de recursos públicos para instituições privadas.

Outra ação para atender estudantes com dificuldades de custear seus estudos é o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), um programa destinado a financiar cursos de graduação na forma da Lei n. 10.260/2001. Para ter direito ao benefício, o estudante precisa estar matriculado em instituição privada cadastrada no programa e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Podem se inscrever no processo seletivo o candidato que tenha participado no Enem, a partir da edição de 2010 e tenha obtido média aritmética igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação (MEC, 2017).

Em relação às políticas de inclusão voltadas para as universidades federais destacam-se o REUNI, o SiSU e a política de Cotas. O REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, “teve adesão de todas as

universidades federais brasileiras, fomentando a expansão da educação superior no Brasil" (ROSA, 2013, p. 44). O programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e tem como objetivo principal a criação de condições para ampliação do acesso e permanência do estudante na educação superior, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Desde a sua criação houve um processo de expansão das universidades federais com a implantação de inúmeros campi no interior dos estados, favorecendo a interiorização.

Complementando o movimento de democratização, em 2010 é instituído o SiSU, um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, para selecionar os candidatos às vagas das universidades federais que aderissem ao modelo. Todo o processo é feito online, a partir das notas dos candidatos obtidos no Enem. Rosa (2013) enfatiza que o SiSU contribui para a democratização do acesso à educação superior, na medida em que permite, por meio do Enem, realizado na região onde o estudante reside, que ele concorra a vagas nas instituições federais de qualquer região do Brasil. Segundo a autora o sistema elimina a barreira do estudante ter que realizar o processo seletivo específico de cada instituição. No entanto, "nesse processo de democratização do acesso, não estão garantidas as medidas de permanência, o que leva, em muitos casos, o aluno proveniente de regiões distantes a evadir-se ou migrar de universidade" (ROSA, 2013, p. 43).

Nesse contexto de expansão da educação superior, Oliveira *et al.* (2008) apontam que as inovações de seleção não conseguiram mudar o panorama de seletividade social e o paradigma elitista existente no Brasil. Diante disso, os autores justificam a necessidade de políticas voltadas para os segmentos marginalizados da sociedade e, principalmente, para negros, índios e estudantes provenientes de escolas públicas. Para Luz (2017), as políticas de ação afirmativa podem melhorar a representatividade dos diferentes setores sociais nas vagas existentes, principalmente no setor público, possibilitando a inclusão de grupos historicamente excluídos da sociedade.

Com essa perspectiva é aprovada a Lei de Cotas nº 12.711/2012, que surge como possibilidade de discutir questões raciais e sociais no âmbito das políticas de acesso à educação superior. São apresentadas condições favoráveis para o ingresso numa universidade pública de maneira diferenciada. Tendo em vista os processos seletivos utilizados pós LDB a "política de cotas apresenta-se como um marco na história da educação superior pública brasileira, pois traz para a realidade, possibilidades democratizantes do ingresso neste nível de ensino, que nem mesmo o Enem e o SiSU conseguiram realizar" (LUZ, 2017, p. 153). Nesse sentido, refletir sobre ações afirmativas torna-se essencial para uma melhor compreensão de

como as políticas de acesso à educação superior podem promover a inclusão de setores sociais que ao longo da história brasileira permanecem à margem da sociedade.

Uma questão que não pode ser abandonada quando se discute o acesso à educação superior no Brasil refere-se a desigualdade marcante que existe em nosso país. A injustiça social e econômica construída historicamente traz o rastro da discriminação e das condições desiguais de oportunidades. Para Seiffert e Hage (2008), as políticas de ação afirmativa estão cada dia, mais presentes nos debates políticos, na mídia, na legislação, sendo vistas como estratégias necessárias para o enfrentamento das desigualdades.

Muitas discussões são realizadas sobre a discriminação e desigualdade existentes em diferentes áreas como, mercado de trabalho, política, carreira profissional, educação superior e outras, gerando movimentos importantes para a consolidação de políticas públicas que atendam aos grupos excluídos. Uma das conquistas desses movimentos foram as políticas de ação afirmativa, também conhecidas popularmente como "política de cotas", "reserva de vagas", "ação compensatória", como menciona Moehlecke (2002). De acordo com Rosa (2013), as cotas são uma modalidade dentro das ações afirmativas, sendo que estas visam coibir qualquer tipo de discriminação, não apenas racial.

As ações afirmativas tratam-se de medidas circunstanciais que não resolvem a raiz do problema, mas oferecem melhores oportunidades aos segmentos marginalizados e tem como objetivo eliminar e/ou conter desigualdades históricas que são remetidas à determinados grupos da sociedade. Também tem como finalidade "resgatar o acesso a direitos alienados de grupos excluídos, seja em razão de condições econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, condição física, dentre outros fatores" (ROSA, 2013, p. 21).

A autora destaca que a ideia de ações afirmativas surgiu nos Estados Unidos na década de 1940 e ganhou maior força a partir de 1960, período em que os norte-americanos reivindicavam direitos civis e igualdade de oportunidades. Lutavam contra as leis segregacionistas e passaram a exigir do Estado leis que garantissem a melhoria das condições das populações negras (SEIFFERT; HAGE, 2008). No Brasil, as ações afirmativas ganham mais vigor a partir da Constituição Federal de 1988, que projeta um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência, mulheres, negros, e outros. Com o processo de redemocratização do país, "alguns movimentos sociais começam a exigir uma postura mais ativa do poder público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas" (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Nas décadas seguintes eventos importantes fortaleceram os debates acerca da discriminação racial e das políticas de inclusão no Brasil. Seiffert e Hage (2008) destacam: o

lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos em 1996 e a III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância/ONU, realizada em Durbam, África do Sul, em 2001. A partir de então, houve uma pressão internacional e o Brasil precisou se posicionar diante das questões relacionadas às desigualdades raciais.

De acordo com Rosa (2013), as ações afirmativas no âmbito da educação superior, se efetivaram, inicialmente, mediante as reivindicações dos afrodescendentes. A autora acentua que em 1999 o Programa Nacional de Direitos Humanos propôs ações que garantissem o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes e à Universidade e, em 2002, com a Lei 10.558, instituiu-se o Programa Diversidade na Universidade, com característica de inserção dos afrodescendentes e/ou indígenas na educação superior. A partir dessa data, as discussões e implementação de políticas com viés racial se intensificaram, sendo que o debate sobre o sistema de cotas estendeu-se para diversas universidades públicas. Entretanto, Seiffert e Hage (2008) salientam que o sistema de cotas foi instituído a partir das decisões dos Conselhos Universitários e ganhou formas e percentuais de vagas variados, de acordo com cada instituição. Os autores mencionam a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) como a primeira a adotar o sistema de cotas, em 2003 e a Universidade de Brasília (UNB), como a primeira instituição federal, em 2004.

O caso UNB foi tema de estudo de Maio e Santos (2005), que trataram das controvérsias e disputas científico-políticas envolvendo esse acontecimento. Uma das críticas diz respeito ao tipo de identificação racial utilizado. Uma comissão composta por seis integrantes, entre eles, um antropólogo, tinha como tarefa analisar as fotografias dos candidatos e confirmar se realmente se enquadravam como negros, por meio da análise das fotos, observando a cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz. Muitos estudiosos diziam que essas práticas "foram comuns no passado no âmbito da antropologia física e da medicina legal e são vistas de forma crítica pelas ciências sociais contemporâneas" (MAIO; SANTOS, 2005, p. 184). Segundo os autores, a preocupação era evitar fraudes e os idealizadores acreditavam que a figura do antropólogo, considerado um "especialista em raça", daria legitimidade ao processo. Os autores concluem, ainda, que o caso UNB é um exemplo típico dos rumos que as políticas públicas estavam tomando no início dos anos 2.000, com as propostas de transformação social e o papel do Estado.

Assim, a partir das discussões suscitadas na sociedade sobre o critério racial foi que as estratégias de inclusão se estenderam também para os critérios sociais, levando em consideração que os alunos oriundos de escola pública também são excluídos da sociedade.

Dessa forma, as ações afirmativas que possibilitam o ingresso dos segmentos historicamente excluídos no Brasil, atendem preferencialmente, os egressos de escola pública, negros, índios, quilombolas e deficientes (ROSA, 2013). Desde a década de 1980 foram apresentados e propostos muitos Projetos de Leis destinados à criação de cotas no contexto da educação superior brasileira, entretanto, somente em 2012 foi aprovada a Lei que sintetizava os anseios de muitos movimentos.

> Mediante luta histórica por maior democratização do acesso por parte dos movimentos sociais e por uma definição de políticas de ação afirmativa mais contundente e concreta, institucionaliza-se a Lei de Cotas nº 12.711 nas instituições de educação superior públicas, sancionada em 29 de agosto de 2012. (LUZ, 2017, p. 21)

Entende-se o avanço que as políticas de acesso à educação superior tiveram a partir da referida Lei, tendo em vista que os modelos de vestibulares com perspectivas meritocráticas não conseguiram garantir igualdade de oportunidade para o ingresso em cursos de nível superior, pois os alunos egressos do ensino médio possuem condições desiguais ao realizar os processos seletivos. Para Rosa (2013, p. 91), o ensino médio reflete a desigualdade brasileira. "Os indivíduos portadores de maior capital cultural são preparados para o ingresso na educação superior, ao passo que os menos favorecidos economicamente são direcionados para atividades de cunho profissionalizante".

Em abril de 2012, portanto, o Supremo Tribunal Federal votou, por unanimidade, a favor das cotas como meio de corrigir as desigualdades sociais. Para ter o benefício os estudantes devem comprovar que fizeram o ensino médio em escola pública. Nesse contexto, "é possível ainda se beneficiar de uma subcota destinada aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e/ou de outra subcota destinada aos alunos de baixa renda, cujo rendimento familiar *per capta* deve ser igual ou menor a 1,5 salários mínimos" (LUZ, 2017, p. 134).

A autora enfatiza que a Lei denota dois aspectos importantes no que se refere ao tempo para consolidação da proposta: primeiro, que o programa deve ser revisado no prazo de dez anos e, segundo, que as instituições devem respeitar o período de quatro anos para cumprir a integralidade disposta na lei, implementando, no mínimo, 12,5% da reserva de vagas a cada ano. É levado em conta ainda, o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE. Dessa forma, considera-se que:

> a Lei de Cotas (12.711/2012) trouxe um novo horizonte para milhares de indivíduos que sonham em ingressar na educação superior pública, uma possibilidade de incluir um grupo historicamente excluído desse processo e ao mesmo tempo democratizar o espaço universitário. Dessa forma, vislumbramos nessa Lei ao mesmo tempo a inclusão social e a democratização do ingresso, caminhando juntas para tornar mais democrático o espaço da universidade pública. (LUZ, 2017, p. 144)

Não existe aqui uma compreensão de que as cotas resolvam todos os problemas de acesso à educação superior no Brasil e muito menos os que se relacionam à exclusão social. Não se espera também que essa política seja permanente, mas que tenha um caráter circunstancial, durando apenas o tempo necessário para reparar um quadro de desigualdade. "Entretanto, enquanto as desigualdades no acesso à educação superior persistirem, causando exclusão de determinados grupos de indivíduos, as cotas precisam continuar como ferramenta importante para a democratização do acesso à educação superior" (ROSA, 2013, p. 182).

Assim, as ações afirmativas para ingresso na educação superior são frutos de movimentos, debates e conflitos que demarcam os enfretamentos no campo da democratização do acesso a esse nível de ensino. Compreende-se que as ações afirmativas possibilitam que a universidade adquira um caráter mais plural, incorporando uma diversidade de sujeitos e saberes, além de representar um avanço nas políticas de inclusão dos grupos historicamente marginalizados.

O estudo realizado nesse tópico demonstrou que as políticas de ingresso na educação superior, a partir dos anos 1990 estiveram fundamentadas num modelo de sociedade que valoriza o mérito e esforço individual, desprezando os condicionantes sociais, políticos econômicos e culturais. Observa-se, porém, a partir dos anos 2.000, principalmente nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, maiores perspectivas de democratização na educação superior, com possibilidades de benefícios para os estudantes provenientes de escolas públicas, negros, índios e jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Entretanto, o ingresso no ensino superior não garante a inclusão, tendo em vista que o acesso precisa vir acompanhado de políticas que possibilitem a permanência com autonomia permitindo "a conclusão dos cursos pelos estudantes de baixa renda e pelas minorias étnicas, que historicamente têm sido excluídos do ensino superior, sobretudo dos cursos de alta demanda/ elevado prestígio social" (PAULA, 2017, p. 310). De acordo com Seiffert e Hage (2008), para que isso ocorra é preciso enfrentar os movimentos hierárquicos e incluir nas reivindicações, questões como financiamento, bolsa de estudo, incentivos à produção e difusão do conhecimento, entre outros.

A análise das tendências e políticas de acesso à educação superior revelou que o setor privado aparece com maior número de participantes, tendo em vista que muitas ações de expansão do ensino superior foram voltadas para o atendimento dos interesses mercantis. De acordo com Luz (2017), sem um investimento no setor público não há como se pensar numa inclusão e democratização efetiva. "Democratizar o acesso à educação superior com qualidade social significa democratizar a utilização dos recursos do fundo público com efetivo controle social" (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 87).

Sem negar a importância das políticas e ações afirmativas para a o acesso à educação superior nos últimos anos, entende-se que ainda são necessários movimentos e ações mais contundentes, principalmente no seio da universidade pública, para romper com as barreiras que ainda impedem a inclusão dos segmentos populares nos cursos superiores.

1.1.2 Condições de permanência e assistência estudantil

Refletir sobre a democratização do acesso ao ensino superior significa entender a necessidade de ir além das políticas de expansão e inclusão. O modelo de ensino que temos na educação básica e os processos seletivos existentes precisam ser discutidos e problematizados. A ideia de que a formação universitária garante status e benefícios sociais, promove uma acirrada corrida à educação superior. De acordo com Cunha e Pinto (2009, p. 571), "a demanda populacional por oportunidades educacionais vem provocando movimentos e mudanças em todos os níveis educativos". Dessa forma, as condições de permanência e a qualidade são temáticas que devem permear os debates, para que os anseios, de uma ampla parcela da sociedade, sejam atendidos.

Para Cunha e Pinto (2009), a tentativa de garantir o direito de todos à educação, faz com que as políticas de ingresso na universidade sejam tomadas pelo discurso da qualidade e da democratização, sem que esses conceitos sejam ampliados para patamares mais reflexivos. A expansão das matrículas é fator importante dentro das políticas de inclusão, mas as práticas pedagógicas e as ações de permanência devem ser repensadas.

As discussões e pesquisas em torno da categoria permanência são recentes e surgem, principalmente, a partir das políticas de expansão e acesso à educação superior. Zago (2006) salienta que os estudos sobre permanência na educação superior decorrem de outros trabalhos sobre sucesso e/ou fracasso escolar e destaca a importância de pesquisas que abordem a trajetória acadêmica de estudantes das camadas populares. Honorato, Vargas e Heringer (2014) enfatizam que dentro da categoria permanência se encontra a política de assistência

estudantil, considerada como uma ação afirmativa voltada para o atendimento dos grupos com vulnerabilidade econômica e social.

Honorato, Vargas e Heringer (2014) diferenciam políticas de permanência de políticas de assistência estudantil. Para as autoras as políticas de permanência têm uma abrangência maior, são voltadas para a vivência plena na universidade e incluem aspectos diversos como a inserção em programas de iniciação científica e iniciação à docência, apoio à participação em eventos e outras atividades, já as políticas de assistência estudantil estariam inseridas nas políticas de permanência, mas com foco nas condições mínimas de frequência às aulas e outras atividades para os estudantes com necessidades específicas. Dessa forma, as autoras enfatizam que as políticas de permanência devem ser pensadas para todo estudante, "enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira" (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 3).

As autoras mencionadas acima entendem a assistência estudantil como um conjunto de ações pontuais que visam prover os meios para que os estudantes em condições adversas possam cursar sua graduação com sucesso, diminuindo as taxas de evasão e trancamento. Para Portes e Sousa (2012), permanecer na universidade, para os alunos pertencentes às camadas populares é um desafio constante, pois mesmo que estejam estudando em instituições públicas, a vida universitária exige gastos com moradia, transporte, alimentação, xerox, livros, entre outros.

Vale ressaltar que entendemos a permanência como a perspectiva de que o aluno consiga concluir seu curso com qualidade, vivenciando as etapas que a vida acadêmica oferece de maneira que lhe possibilite uma transformação pessoal e social, com expectativas, inclusive de continuidade nos estudos. Dessa forma, as políticas de permanência e assistência estudantil devem potencializar a trajetória acadêmica dos estudantes a fim de que possam concluir com sucesso o curso escolhido.

Para Portes e Sousa (2012), muitos estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo têm dificuldade em viver a experiência universitária de forma plena. A vida acadêmica fica restrita, para grande parte dos discentes, às aulas com horário estabelecido, diante da dificuldade de participação em atividades extracurriculares tão importantes nessa fase, como "palestras, seminários, teatros, a participação em pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão e monitoria e até mesmo a participação em conversas desinteressadas mantidas nos espaços de convivência universitária" (PORTES; SOUSA, 2012, p. 5).

Os debates relacionados ao acesso vinculado à qualidade e permanência, impulsionaram a implementação de políticas e programas que visam a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Nesse sentido, torna-se importante identificar quais são e como foram implantadas essas políticas, bem como analisar os seus impactos na vida acadêmica dos grupos marginalizados, tendo em vista que essa pesquisa entende que os egressos da EJA que entram na universidade fazem parte desse contingente. Tem-se também a compreensão que os estudantes que fizeram seu ensino médio na modalidade EJA não trazem um passado escolar considerado ideal, com bons resultados em todas as suas etapas. Geralmente, passaram por interrupções e reprovações, com negação do direito à educação, na infância ou na adolescência. Portanto, é preciso entender quem são esses sujeitos a fim de superar "visões restritas e estereotipadas que marcam negativamente a realidade daqueles que não puderam estudar em nosso país" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 173), reconhecendo-os como sujeitos de direitos, a quem devem ser destinadas políticas de escolarização, respeitando o seu tempo e o seu percurso, contemplando a continuidade nos estudos, a permanência e a profissionalização.

No que diz respeito às IES públicas, as condições de permanência e assistência estudantil estão contempladas na legislação por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, voltado para as instituições federais e pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST) estabelecido pela Portaria nº 25 de 28 de dezembro de 2010.

O Decreto nº 7.234/2010 indica em seu artigo 1º a finalidade do PNAES: "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (BRASIL, 2010b, p. 1), incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Programa se direciona a estudantes matriculados em cursos presenciais e traz como objetivos democratizar as condições de permanência; diminuir os efeitos que as desigualdades sociais e regionais provocam na trajetória acadêmica até a conclusão do curso; criar medidas para conter a reprovação e a evasão; melhorar o desempenho acadêmico; contribuir com a inclusão social. As ações vinculadas ao PNAES devem ocorrer de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão, garantindo sua indissociabilidade. O Programa prevê assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e atendimento especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010b).

Cabe à cada instituição definir os critérios de seleção dos estudantes a serem beneficiados pelo Programa, atendendo, prioritariamente, alunos que fizeram a educação básica na rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Os recursos para desenvolvimento das ações são repassados para a IES federais que devem implementar e acompanhar as atividades, criando mecanismos de avaliação do PNAES (BRASIL, 2010b).

Com vistas a atender também os alunos matriculados em instituições estaduais foi criado o PNAEST, por meio de uma Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC). Tem como finalidade "ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual" (BRASIL, 2010c, p. 1). O Programa objetiva democratizar as condições de acesso e permanência de acadêmicos das instituições públicas estaduais; reduzir as marcas das desigualdades sociais e regionais; diminuir as taxas de retenção e evasão; aumentar as taxas de aprovação e conclusão; colaborar para a inclusão social. O Programa atende exclusivamente instituições gratuitas, nas categorias universidades ou centros universitários (BRASIL, 2010c).

Os estudantes atendidos pelo Programa devem ter cursado a educação básica na rede pública ou possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. O PNAEST compreende como ações de assistência estudantil as atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão com abrangência para as áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, incluindo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010c).

Em relação à alocação dos recursos, o artigo 5º da Portaria Normativa que institui o programa estabelece:

> I- Instituições que ofertem, por meio do SiSU, até 200 (duzentas) vagas: até R$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais);
>
> II- Instituições que ofertem, por meio do SiSU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais);
>
> III- Instituições que ofertem, por meio do SiSU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). (BRASIL, 2010c, p. 2)

O PNAEST prevê ainda uma bonificação de até 30% para as instituições que ofertarem entre 50% a 80% do total de vagas anuais em cada um de seus cursos habilitados a participarem do SiSU e um bônus de até 50% para as que ofertarem acima de 80% de suas vagas, de acordo com Brasil (2010c). As instituições estaduais interessadas em aderir ao

Programa devem apresentar plano de trabalho, especificando como os recursos serão aplicados. A Universidade Estadual de Goiás, *lócus* dessa pesquisa, não está habilitada para participar do Programa, pois não utiliza o SiSU como possibilidade de ingresso.

Além do PNAES e do PNAEST, no governo Luiz Inácio Lula da Silva foram implementados ou reformulados muitos programas acompanhados e monitorados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Estes programas auxiliaram no processo de inclusão e permanência dos estudantes de instituições públicas.

Entre alguns podemos citar o Programa de Educação Tutorial (PET), que foi reformulado e instituído pela Lei nº 11.180/2005, insere estudantes de graduação em grupos com atividades diversas ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e cultura com a tutoria de um docente, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e área de formação. Para isso, o FNDE paga bolsas mensais aos estudantes e professores e repassa um valor de custeio das atividades para as instituições contempladas via edital. Outro programa que merece destaque é o de Apoio à Extensão Universitária (ProExt), criado em 2003 tem como objetivo apoiar as instituições de ensino superior públicas para que desenvolvam programas ou projetos que possam contribuir com a implementação de políticas públicas e com o fortalecimento da extensão universitária (MEC, 2018).

Também precisam ser mencionados nesse estudo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O PIBID foi instituído em 2010 e tem como finalidade valorizar a docência e apoiar estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior oferecendo bolsas aos alunos de cursos presenciais que cumprem o estágio em escolas públicas "e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública" (MEC, 2019, p. 1). Já o PIBIC traz como objetivo fomentar condições para "a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica" (CNPQ, 2018, p. 1).

As instituições recebem o recurso e são responsáveis por selecionar os projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar. Consideramos que o PIBIC possui uma

importância muito grande para a pesquisa, além de articular o ensino e a extensão, envolvendo o estudante em atividades de produção do conhecimento, o que fortalece o seu sentimento de pertencimento ao curso, potencializando a permanência e a conclusão. Em geral os estudantes envolvidos nessas atividades "permanecem toda a jornada na universidade e apropriam-se com maior intensidade da cultura acadêmica" (ZAGO, 2006, p. 234). Muitos outros[11] programas e projetos foram implantados ou reformulados nesse período, mas, alguns voltados apenas para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) ou para cursos específicos, o que não é interesse dessa pesquisa.

Ainda no que tange as políticas de expansão, acesso e permanência, nota-se em outros documentos, datados do Governo Dilma Vana Rousseff, uma preocupação com essas questões e com a redução da evasão. No Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a meta 12, que trata sobre a oferta e expansão das matrículas na educação superior, aponta, entre as suas estratégias a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil reduzindo as desigualdades étnico-raciais e ampliando as taxas de acesso e permanência "de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico" (BRASIL, 2014, p. 11). A meta coloca também como estratégia o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas no que tange ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuar junto à essas populações.

O Plano Plurianual (PPA 2012-2015), ao abordar a educação superior em todos os seus âmbitos, trata da ampliação do acesso com condições de permanência e equidade, amparando, nesse sentido, os grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Define como objetivo:

> Ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para alunos de baixa renda e do financiamento estudantil, promovendo o apoio às instituições de educação superior, a elevação da qualidade acadêmica e a qualificação de recursos humanos. (BRASIL, 2012b, p. 22)

Nos documentos e nos debates em torno da educação superior é possível perceber que entre tantos desafios, destacam-se o acesso e a permanência. Dessa forma, é imprescindível

[11] Como exemplo, podemos citar: Programa Incluir – acessibilidade na educação superior; Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); Programa Mais Cultura nas Universidades; Conexão com os Saberes, entre outros.

uma articulação entre as ações envolvendo as duas categorias, pois sem que sejam oportunizadas condições mínimas de permanência a democratização não poderá ser efetivamente atingida, já que a gratuidade do ensino ou bolsas e financiamentos não são os únicos elementos que podem garantir a manutenção do estudante no curso superior. De acordo com Zago (2006, p. 228), "uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes".

É preciso ter claro que as novas demandas de alunos exigem da universidade um novo olhar sobre toda a sua estrutura e os seus processos acadêmicos e curriculares. Todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem ser pensadas visando a permanência e o sucesso acadêmico de grupos cada vez mais heterogêneos de estudantes que se encontram atualmente nas Instituições de Ensino Superior.

No âmbito geral, compreende-se que ocorreram avanços significativos nas políticas de acesso e permanência na educação superior nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff tornando possível para muitos estudantes das camadas populares a conclusão de um curso superior. Algumas medidas implementadas nesses governos provocaram mudanças no perfil dos alunos ingressantes, alterando o cenário universitário. Torna-se importante, no entanto, analisar se as IES públicas, especificamente nesse estudo, se a UEG, tem utilizado essas políticas e/ou outras para democratizar de fato o acesso e a permanência de seus estudantes. Temos a percepção que os recursos destinados às instituições ainda são insuficientes, entretanto, reconhecemos a evolução que se deu em termos de discussão dos problemas que assolam os estudantes universitários, principalmente, das camadas populares.

1.1.2.1 A assistência estudantil e políticas de permanência na UEG

Especificamente em relação à Universidade Estadual de Goiás, torna-se importante trazer alguns dados referentes à assistência estudantil e as políticas institucionais de permanência, já que essa instituição é o *lócus* da presente pesquisa. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG de 2010 a 2019, pouco se tratou sobre esse assunto. Em apenas uma página, com o item intitulado "políticas de atendimento aos discentes" constam duas propostas para assistir os alunos: uma se refere a programas de apoio pedagógico e financeiro, em que é citado apenas o Programa de Bolsa Permanência e na outra, denominada "estímulos à permanência" há referência à Casa do Estudante Universitário e ao Restaurante Universitário (UEG, 2010). Em relação à Bolsa Permanência, foi instituída

em 2013, juntamente com outras modalidades por meio do Programa Próprio de Bolsas da UEG, distribuindo um percentual para cada câmpus de acordo com o total disponibilizado por ano. Já sobre o Restaurante Universitário apenas um câmpus localizado em Anápolis foi contemplado com o Restaurante Cidadão, inaugurado em 2014. E sobre a Casa do Estudante é preciso uma parceria com os municípios onde estão instalados campus da UEG, o que não é realidade no Câmpus Goianésia, que faz parte do presente estudo, e nem na maioria dos outros campus.

Assim, percebe-se que a política de assistência estudantil da UEG se restringe à concessão de bolsas aprovada pelo Governo de Goiás por meio da Lei nº 17.934 de 27 de dezembro de 2012. O artigo 1º autoriza a UEG a conceder bolsas a alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* com a finalidade de desenvolver atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, visando:

> I – promover o acesso e a permanência de alunos em condições de vulnerabilidade social e econômica;
> II – estimular o aprimoramento científico, acadêmico e cultural, bem como a iniciação à pesquisa;
> III – estimular a promoção de atividades que fortaleçam os programas de acompanhamento e recuperação de alunos e o desenvolvimento da qualidade dos cursos da UEG;
> IV – desenvolver atividades destinadas a ampliar e fortalecer a interação da UEG com a sociedade. (GOIÁS, 2012, p. 1)

A partir da referida lei o Conselho Universitário regulamenta o Programa Próprio de Bolsas da UEG, por meio da Resolução CsU nº 565 de 27 de fevereiro de 2013. A Resolução especifica as seguintes modalidades de bolsas: permanência, ações extensionistas, monitoria, desenvolvimento institucional, pró-licenciatura, mobilidade nacional, iniciação científica, iniciação tecnológica e pós-graduação *stricto sensu*. A Resolução prevê também os requisitos para os candidatos, formas de avaliação e acompanhamento do bolsista, bem como os deveres dos alunos contemplados com bolsas (UEG, 2013a).

A cada ano o Conselho Universitário aprova um quantitativo de bolsas e o valor para cada modalidade, sendo que a Coordenadoria Central de Bolsas, criada em 2013, é responsável por lançar os editais e acompanhar, monitorar e avaliar todos os processos ocorridos no período de vigência das bolsas. Em cada campus existe um Comitê Local de Acompanhamento de Bolsas que auxilia a coordenadoria no processo de seleção e monitoramento das atividades.

De todas as modalidades, as únicas que constam em seus regulamentos o objetivo de estimular a permanência são a pró-licenciatura e, obviamente, a bolsa permanência. O artigo 5º do Regulamento da Bolsa Pró-Licenciatura traz a seguinte redação:

> Art. 5º Considerando a missão da UEG e sua preocupação em qualificar o Estágio Supervisionado, são objetivos da Bolsa Pró-Licenciatura:
> I- estimular o desempenho das potencialidades discentes, em especial, no que se refere à formação de docentes para a Educação Básica, contribuindo na elevação da qualidade da sua práxis;
> II- promover a permanência de discentes dos Cursos de Licenciatura;
> III- fortalecer os Cursos de Licenciatura, bem como o Estágio Supervisionado, e conscientizar os discentes quanto à relevância social da docência;
> IV- promover a articulação entre a UEG e a Educação Básica;
> V- contribuir na produção de material didático-pedagógico de caráter inovador e para a divulgação dessas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica;
> VI- estimular a participação de estudantes das licenciaturas em projetos de pesquisa, articulados com a Educação Básica. (UEG, 2013b, p. 2)

No entanto, apenas a Bolsa Permanência especifica em seu regulamento que se destina a alunos "classificados em condição de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a garantir o prosseguimento de suas atividades acadêmicas na UEG" (UEG, 2013c, p. 2). Também é a única modalidade que coloca como um dos quesitos para concorrer à bolsa a renda *per capita* familiar, estipulada em até 1,5 salário mínimo vigente. Em 2017 foi criada mais uma modalidade de bolsa, para apoiar a permanência de alunos considerados de grupo vulnerável, a Bolsa Permanência Quilombola (UEG, 2017).

Embora se tenha notado a ausência de objetivos ligados à permanência dos estudantes nas outras modalidades, compreende-se que todas elas, por estarem diretamente vinculadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão fortalecem a vivência plena do mundo acadêmico e, por conseguinte, potencializam a permanência dos alunos na instituição. Entretanto, consideramos o quantitativo de bolsas insuficiente para atender os estudantes que delas necessitam, tendo em vista que a maior parte dos discentes da UEG é proveniente da rede pública da Educação Básica. Em 2018 foram oferecidas 1.498 bolsas nas diversas modalidades para cerca de 17.000 alunos, ou seja, menos de 10% de seus alunos são favorecidos com essa política.

Além do Programa de Bolsas, a UEG participa de alguns programas e projetos vinculados ao Ministério da Educação que auxiliam no processo de permanência dos alunos, como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), regulamentado pelo Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013. O Programa é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e

estaduais - e particulares, seleciona pessoas estrangeiras, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país (BRASIL, 2013). A UEG é uma das universidades parceiras do Programa.

A Universidade Estadual de Goiás também participa do Programa de Educação Tutorial, já caracterizado nesse trabalho, e, atualmente conta com um programa vinculado ao curso de Fisioterapia (PET-FISIO), no Câmpus ESEFEGO (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás) e outro vinculado ao Curso de Engenharia Agrícola do Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo. Desenvolve ainda atividades junto ao PIBID, sendo a última proposta iniciada em 2014, com vigência até 2018, com diversos subprojetos distribuídos nos seus campus (UEG, 2018).

Conta também com uma proposta de auxílio para docentes e discentes para que possam ter oportunidade de participação em eventos. A Resolução nº 640, de 25 de março de 2014 cria o Programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos) e aprova o regulamento para seu funcionamento. São ofertados auxílios para eventos por cada Pró-reitoria, via edital. O Pró-Eventos tem os seguintes objetivos:

> I- estimular, favorecer e divulgar a produção acadêmica, científica, técnica e de extensão no âmbito da UEG, de modo a ampliar e fortalecer a interação entre a Universidade e a sociedade.
> II- estimular a participação e a presença da Universidade em eventos acadêmicos, científicos, esportivos e culturais;
> III- promover a interação da comunidade acadêmica da UEG com comunidades acadêmicas nacionais e internacionais. (UEG, 2014, p. 2)

Diante do exposto, entende-se que a permanência enquanto política pública e institucional na UEG é um processo em construção, pois nota-se que os poucos programas voltados especificamente para a permanência dos estudantes não conseguem atender todos os campus, logo não atingem a maioria do seu corpo discente. Assim, sustenta-se a ideia de que os alunos egressos da EJA, assim como outros de camadas populares matriculados na UEG, criam estratégias pessoais e informais para se manterem na universidade.

Até o momento procurou-se caracterizar a universidade, destacando sua essência e função social, bem como entender a construção da educação superior pública no Brasil, abordando o processo de expansão ocorrido a partir dos anos 1990, com enfoque para as políticas de acesso, permanência e assistência estudantil, empreendidas principalmente nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. Também foram destacados estudos que tratam das trajetórias escolares longevas de jovens das camadas populares, pois entendemos nesse trabalho que os egressos da EJA que ingressaram nos cursos da UEG –

Câmpus Goianésia são, em sua maioria, oriundos da rede pública de educação e pertencem a grupos marginalizados. Concluída essa exposição, torna-se importante apresentar a concepção teórica adotada, que iluminará os principais achados dessa pesquisa e servirá de base para entendermos os percursos dos sujeitos pesquisados.

1.2 Da relação com o saber na perspectiva de Bernard Charlot

A teoria *da relação com o saber* de Bernard Charlot nos possibilita compreender o objeto de pesquisa, tendo em vista que o autor desenvolveu esse conceito a partir de estudos que realizou em Paris, na década de 1980, para investigar situações de fracasso ou sucesso escolar de jovens pertencentes às camadas populares. O autor questiona o significado da escola e do aprender para os alunos dos meios populares, se interrogando como pensar ao mesmo tempo a questão da singularidade presente nas histórias escolares e a correlação estatística entre fracasso escolar e origem social.

É preciso considerar inicialmente, que a relação com o saber apresentada pelo autor em situações de fracasso ou sucesso escolar, acontece sempre em um contexto político e social historicamente determinado. Embora a teoria *da relação com o saber* tenha uma tendência interdisciplinar e microssocial, Charlot (2005, p. 23), se autodenomina neomarxista: "Sou neomarxista porque levanto o problema do sujeito e da filosofia do sistema simbólico que nem Marx, nem o marxismo conseguiram trabalhar satisfatoriamente. Somos sujeitos. Somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos", explica o autor justificando o viés adotado para estudar a questão do fracasso ou sucesso escolar. O autor salienta ainda que em sua obra *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, publicada na França em 1976, utilizou de um "marxismo rígido" em suas formulações.

Entretanto, consideramos *A mistificação pedagógica* como uma obra essencial para entendermos melhor o posicionamento teórico adotado por Bernard Charlot ao longo dos seus estudos. Nesse trabalho, o autor contesta a ideia de neutralidade da educação e afirma que ela é política, envidando críticas às pedagogias tradicional e nova, que para ele, atendem ao desenvolvimento capitalista e são pedagogias ideológicas. Para Charlot (1986, p. 23), "através das múltiplas relações entre educação e política, é sempre uma lógica de classe que se manifesta".

Para ele, as duas pedagogias ocultam as desigualdades e opressões sociais, promovendo a redução do social ao individual e impondo normas comportamentais. Nesse

sentido, Charlot (1986) propõe uma pedagogia crítica, que não desvincula o homem do meio social em que vive e de suas condições materiais de existência, garantindo historicidade e socialidade às análises, antes da redução do social ao individual.

O autor discute as finalidades sociais da educação, que para ele só podem ser finalidades de classes. Segundo Charlot (1986), enquanto existir sociedade de classes a escola ofertará uma educação de classes. "Quando, numa sociedade, as tensões crescem e os conflitos se exacerbam, a própria educação deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais" (p. 22).

É importante destacar que Bernard Charlot recusa o caráter ideológico das pedagogias burguesas, e, ao mesmo tempo critica o determinismo do reprodutivismo educacional. De acordo com Charlot (2013), a Sociologia da Reprodução, que influenciou o pensamento pedagógico nas décadas de 1960 a 1980, ainda hoje, é utilizada por muitos educadores para explicarem as dificuldades escolares dos alunos tomando por base a família e a origem social. Nesse modelo a atividade do aluno não é levada em consideração, mas a sua posição social, deixando um entendimento de que a escola não produz nada de novo. Ora, indaga o autor, dessa forma estamos condenados a uma eterna reprodução?

Ao abordar a questão do fracasso escolar, Charlot (2000) contesta algumas teorias que o utilizam como objeto de estudo, enfatizando que não existe fracasso escolar, mas um conjunto de fenômenos que colocam alunos em situação de fracasso. E, principalmente, questiona a associação que essas correntes teóricas fazem do fracasso escolar com a origem social dos alunos. Nesse sentido, o autor indaga o motivo de certos alunos dos meios populares, alcançarem sucesso nos estudos. Para ele as situações de fracasso e as histórias escolares malfadadas é que precisam ser analisadas.

O autor enfatiza que nos anos 1960 a 1970 a sociologia se ocupou de analisar o fracasso escolar como diferença. Ela explicou o fracasso escolar pela origem social e pelas deficiências socioculturais dos alunos em situação de fracasso. Charlot (2000) discorda dessa análise e argumenta que a experiência vivida pelo aluno em situação de fracasso e a forma como ele interpreta essa experiência pode tornar-se objeto de pesquisa. Embora ele reconheça que esse tipo de experiência traz a marca da diferença e da ausência. Mas, não é apenas isso. Além de fazer análise das experiências vividas pelo aluno em situação de fracasso, o autor sugere que também se faça estudos comparativos das realidades escolares dos alunos, de acordo com a situação de fracasso ou sucesso, analisando as diferenças não somente em termos de posições sociais, mas na relação com o saber e a escola.

Apesar de considerar que o fracasso escolar tem a ver com as desigualdades sociais, para Charlot (2000), a sociologia da diferença não consegue explicar porque certos alunos não aprendem ou não estudam na escola, são indiferentes ao ambiente escolar ou agem com violência em determinadas situações. Em contrapartida, também não explicam as trajetórias escolares exitosas e longevas de filhos de famílias desfavorecidas, assim, como não respondem sobre os casos de filhos de famílias abastadas que não obtêm sucesso na escola.

Para mostrar os limites da sociologia da diferença, o autor apresenta dados sobre a realidade nas universidades metropolitanas francesas. Ele esclarece que em meados da década de 1990, 13,2% dos estudantes dessas universidades eram filhos de operários. Considerando que os operários representavam 35% da população ativa, esse índice de universitários filhos de operários aponta a desigualdade social presente na universidade. Mas, por outro lado, mostra que as exceções precisam ser estudadas. Afinal, mais de 170 mil filhos de operários estavam na universidade, mesmo com chances menores de ingresso. Essa questão nos interessa, pois diz respeito diretamente ao objeto desta pesquisa: os dados da secretaria acadêmica da UEG – Câmpus Goianésia mostraram que 10% dos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia são oriundos da Educação de Jovens e Adultos.

Para Charlot (2000), esse tipo de análise precisa ser levado em consideração pelos pesquisadores. Cita ainda outro exemplo para validar seu posicionamento: duas crianças podem alcançar resultados diferentes na escola mesmo pertencendo à mesma família, pois embora tenham sua posição social ligada a dos pais, cada criança tem sua própria posição, construída por meio das relações que ela mantém com adultos e outros jovens. Por isso, sua história é singular e essa singularidade é fator primordial para a compreensão do seu sucesso ou fracasso escolar. “Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição” (CHARLOT, 2000, p. 22). É preciso uma análise das condições em que o saber é apropriado.

Durante muito tempo estudou-se a escola pelo viés apenas da desigualdade social, sem analisar em profundidade o que acontece nas salas de aula. Para Charlot (2013), apesar de muitos docentes e do senso comum ainda aceitarem essa explicação, atualmente, muitos pesquisadores que estudam a desigualdade social frente à escola, investigam também a atividade escolar. Segundo ele, a Sociologia da Educação ao se ater mais a atividade e resistência dos alunos, conseguiu superar o discurso da reprodução e vitimização. “Ao afirmar que qualquer um pode ser bem-sucedido, a escola cria as condições para que qualquer um o seja, embora isso exija um investimento pessoal maior” (CHARLOT, 2013, p. 142). Principalmente quando se trata de jovens filhos das camadas populares.

Por que e para que um aluno estuda? Para Charlot (2013), essa é uma questão básica de onde o pesquisador precisa começar, mesmo quando estuda as desigualdades sociais frente à escola. Pois, entende-se que o aluno precisa ter um motivo e um objetivo para estudar. Precisa, sobretudo, atribuir sentido ao estudo, caso contrário, aumentam-se as possibilidades de fracasso.

Outro ponto destacado pelo autor é que as teorias da reprodução deixam de lado a singularidade presente nas histórias escolares dos alunos. Ele menciona também que essas teorias não dão importância para as práticas de ensino e as políticas empreendidas nas instituições escolares. Segundo Charlot (1996), é inadmissível pensar que essas práticas e essas políticas não produzem nenhum efeito para o sucesso ou fracasso dos alunos.

Para Charlot (1996), toda teoria do fracasso escolar deve levar em consideração a questão da origem social, entretanto, é preciso aceitar primeiramente que as histórias escolares são singulares e mesmo que o fracasso ocorra com mais frequência entre os estudantes de origem popular, é necessário a compreensão da singularidade. "Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence" (CHARLOT, 1996, p. 49).

Para uma análise do sucesso ou fracasso escolar é preciso considerar ainda, a especificidade da instituição escolar como lugar de transmissão de saberes e as histórias escolares singulares que se passam no interior dessa instituição, cujas práticas pedagógicas e políticas de funcionamento precisam ser interrogadas.

> É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. (CHARLOT, 2000, p. 28)

É possível perceber que alguns alunos que fracassam na escola, com frequência pertencem a famílias populares. Mas não é possível colocar a origem social, a ausência e a deficiência como fatores do fracasso, já que é constatado também que certas crianças de famílias populares conseguem alcançar sucesso escolar. Ora, segundo Charlot (2000), muitos professores alegam que essas crianças se destacam por serem bem dotadas, se diferenciando das outras que sofrem deficiências devido à sua origem familiar. Para o autor, essa ideia

beneficia ideologicamente os docentes, pois os isenta de qualquer crítica e contestação às suas práticas educativas.

Segundo Charlot (2013), a educação é um movimento que ocorre de dentro sustentado pelo que o aluno encontra fora de si. Nesse sentido, se caracteriza como a construção de si mesmo e a apropriação do mundo. Assim, são igualmente importantes a mobilização individual do aluno e a ação do professor. Caso o professor e a escola não sejam capazes de oferecer um ensino que permita ao educando construir seu saber e se apropriar dos saberes acumulados, o processo ensino-aprendizagem está fadado ao fracasso. Da mesma forma, se não ocorrer uma mobilização do aluno e ele se negar a desenvolver uma atividade intelectual, o processo também não terá sucesso. "Em outras palavras, o aluno depende do professor, mas existe uma contradependência do professor para com o aluno" (CHARLOT, 2013, p. 179). Por isso, é importante também enfatizar que, muitas vezes, o professor é cobrado pelo resultado que não depende unicamente dele. No processo de escolarização de adultos, essa coparticipação se mostra ainda mais necessária, pois há o entendimento que se trata de um público que volta para a escola, movido por alguma razão.

Portanto, para analisarmos o fracasso escolar é necessário considerar algumas questões: primeiro, o fato de que ele tem ligação com a posição social, mas essa posição não pode ser vista como definidora da sua condição escolar; depois, priorizar o estudo tendo por base a singularidade e a história dos indivíduos; também é importante compreender o significado que cada indivíduo confere à sua posição e suas vivências; por fim, é relevante que se observe suas práticas e atividade efetiva, analisando a especificidade dessa atividade.

Charlot (2000) aborda a questão do fracasso escolar na perspectiva da relação com o saber e a escola. A análise da relação com o saber demanda uma leitura positiva da realidade social, que está ligada à experiência que os alunos carregam e à sua interpretação do mundo, diferente da leitura que a teoria da deficiência sociocultural realiza, baseada nas faltas e ausências, ou seja, uma leitura negativa. Charlot (2013, p. 162) afirma "faço uma leitura de sentido positivo do mundo e não do sentido negativo. O que é uma leitura de sentido negativo? Consiste em explicar o mundo por meio do que não se encontra nele".

Uma leitura positiva está atenta ao que os alunos conseguem fazer, ao que produzem e não somente em suas falhas e dificuldades. Uma leitura positiva questiona o que as pessoas sabem, apesar de tudo que enfrentam, o que a vida lhes ensinou e o que aprenderam na escola. Praticar essa leitura positiva é identificar a atividade desenvolvida pelo aluno, o sentido da escola para ele, os tipos de relação que mantém. Dessa forma, é importante analisar como foi construída uma situação de fracasso e não o que falta para o aluno obter o sucesso.

> Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, "reproduzido" pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado. (CHARLOT, 2000, p. 31)

De acordo com Charlot (2000), é preciso entender que, por mais que um indivíduo ocupe uma posição de dominado, antes de tudo ele é um sujeito que possui história, interpreta o mundo à sua maneira, tem desejos e interesses específicos. Assim, consegue resistir à dominação, procurando transformar a ordem das coisas de forma que seus desejos possam ser atendidos. Por mais que o sujeito sofra de dominação, a sua atividade tem efeitos e sua atuação provoca mudanças. Para Charlot (2013) faltam ao ser dominado o controle do seu tempo e o domínio dos meios que lhe permitiriam atingir os seus objetivos. No entanto o sujeito não é passivo, ele inventa seu cotidiano utilizando táticas próprias diante das situações apresentadas. As escolas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos e a universidade podem potencializar essa resistência quando desenvolvem uma metodologia dialógica, compreendendo que seus estudantes são sujeitos com condições de interpretar suas experiências e atuar frente à realidade.

Não é possível separar o aluno do sujeito que ele é, e, como tal passa por experiências e conhecimentos diversos. Portanto, é preciso compreender que um sujeito possui desejos e é movido por eles, agindo no mundo e sobre o mundo. Também é importante considerar que o sujeito é um ser social, que se depara com a necessidade de aprender para se inserir e intervir no mundo dos objetos, das pessoas e dos lugares. Por fim, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que tem sua própria interpretação de mundo e que se constitui enquanto sujeito e é constituído por meio da educação.

As sociologias da reprodução dão ênfase à desigualdade estrutural da sociedade e as formas como o social e o escolar se articulam, deixando à margem o que acontece nas situações escolares e nas histórias dos estudantes. São justamente essas histórias e situações que interessam à teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, não para mostrar o que falta nessas histórias e situações, mas para compreender sua origem e sua lógica, por meio de uma leitura positiva.

Charlot (1996, p. 51) enfatiza que praticar uma leitura positiva da realidade é tentar entender os processos que estruturam essa realidade. "Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto". Assim, não é possível compreender que a origem social possa ser fator determinante do sucesso ou fracasso escolar. Também não é aceitável pensar que alguns

alunos de famílias populares se sobressaem nos estudos pelo fato de serem bem dotados. Ora, é preciso uma análise mais profunda dessas questões. O interesse das pesquisas que ancoram na teoria da relação com o saber não é identificar o que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender, mas o que mais faz sentido para eles naquilo que aprenderam.

Quando o sujeito adquire saber e confere sentido a esse saber, ele passa a ter certo domínio do mundo, ter mais segurança para comunicar-se com os outros, viver diferentes experiências, e conquistar mais independência. Para Charlot (2000), a ideia de saber pressupõe a de sujeito, de atividade, de relação do sujeito com ele mesmo e com os outros.

Entretanto, embora a relação com o saber seja de um sujeito, não tem como deixar de ser uma relação social. Charlot (2000) enfatiza que a relação com o saber envolve a relação com o mundo, com o próprio sujeito e com os outros. Pois bem, o mundo é marcado por relações sociais desiguais; o sujeito ocupa um lugar, uma posição social, tem uma história, marcada por rupturas e continuidades; os outros podem ser os pais, professores, amigos, enfim, outras pessoas inseridas na sociedade. Dessa forma, a relação com o saber é também social. "O sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro um ser social: esses aspectos são inseparáveis" (CHARLOT, 2000, p. 73).

Charlot (2000, p. 78) traz o seguinte conceito acerca da relação com o saber: é a "relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros". Com o mundo é uma relação inserida num conjunto de significados, num espaço de atividades, e inscrita numa linha temporal. A relação com o saber é um conjunto de relações e sua definição se estende para além do saber-objeto e da escola. Não significa, pois, um acúmulo de conteúdos psíquicos.

Segundo Charlot (1996), a relação com o saber faz parte da raiz identitária do indivíduo, diz respeito às suas expectativas de vida, de futuro, seus modelos, a imagem que tem de si mesmo e dos outros. Aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, se mobilizar diante das situações de aprendizado.

> Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Nesse aspecto, o autor destaca dois pontos que ele considera importantes: primeiro, que as dimensões epistêmica e identitária estão imbricadas em qualquer tipo de análise que se

faça da relação com o saber. Segundo que, qualquer que seja a análise realizada é preciso tomar por base as histórias sociais e não simplesmente a questão das posições que o sujeito ocupa no mundo. Para ele, o debate deve permear a ideia do aprender enquanto modo de apropriação do mundo. "A relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica" (CHARLOT, 2000, p. 77).

De um lado, o indivíduo, inconcluso; de outro, o mundo existente e já estruturado, embora, Charlot (2000), não os coloque assim frente a frente, mas numa situação de relação. O autor salienta que o sujeito está em constante relação com o meio e não apenas situado em um ambiente. Sujeito e mundo não podem ser pensados como uma única coisa. O sujeito tem um corpo, é dinâmico, se reconstitui; o mundo carrega uma materialidade, e, independente do sujeito ele já existia e continuará existindo. No entanto, a noção de relação conjuga-se com a ideia de apropriação material do mundo com condições de transformá-lo.

A relação com o tempo também se insere na concepção da relação com o saber. Apropriar-se do mundo, construir relações com si mesmo e com os outros requer tempo e constâncias. Não dá para pensar esse tempo como homogêneo, mas como constituído por três dimensões que se interligam: o passado, o presente e o futuro. É marcado por rupturas, continuidades e momentos significativos.

> São essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber. Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000, p. 79)

O pesquisador que estuda a relação com o saber, estuda a relação de um determinado sujeito com o saber. Estuda também outras dimensões que o constitui como suas relações com lugares, pessoas, objetos, ideias, situações, sempre se ocupando do que está ligado ao aprender e ao saber. Assim, a relação com o saber pode ser compreendida como um conjunto de relações estabelecidas com outras pessoas, com o mundo e suas interfaces consubstanciadas em objetos, situações, conteúdos epistêmicos, espaços e outras coisas ligadas ao aprender e ao saber. "A relação com o saber é conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o "aprender" e o saber" (CHARLOT, 2000, p. 80). Dessa forma, é também a relação com a linguagem, com o tempo e consigo mesmo.

Várias são as formas e os lugares de aprender, é preciso, portanto, respeitar essas formas heterogêneas e a especificidade dos lugares e situações de aprendizagem, já que se aprendem coisas importantes tanto dentro da escola quanto fora dela. Aliás, desde que o indivíduo nasce necessariamente ele precisa ser inserido em situações de aprendizagem para que se constitua com as características da espécie humana.

O indivíduo nasce inacabado e se humaniza por meio da educação que só é possível por existir um mundo humano que o precede. A criança precisa aprender tudo para adaptar ao seu meio: linguagem, ações, sentimentos, comportamentos, maneiras de se relacionar. Assim, "a educação é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação de um patrimônio, um movimento de dentro (a criança educa-se) e de fora (a criança é educada)" (CHARLOT, 2013, p. 177).

Diante do exposto Charlot (2000, p. 34) afirma "estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de "saber" no mundo". Para ele deve-se partir sempre da condição que o sujeito está ligado à outros sujeitos, tem desejos, partilha e transforma o mundo com outras pessoas. Apropria-se do mundo e constrói a si mesmo, sendo também produzido socialmente. Ao mesmo tempo, está presente no outro que lhe permitiu sobreviver. O homem é um ser que age, produz, é um corpo engajado na luta pela sobrevivência, num primeiro momento, assumida por outros homens.

Aprender faz parte da condição humana; assim, compreende-se que todo ser humano aprende, o que não significa necessariamente adquirir um conteúdo intelectual. Esse tipo de apropriação é apenas uma das figuras do aprender. Mas, para que o sujeito possa ser capaz de utilizar todas as suas potencialidades, cabe indagar sobre o tipo de relação com o mundo e com o saber que deve construir com a ajuda das instituições educativas. Para Charlot (2013), não é possível ninguém aprender sem ser ensinado, assim como não se consegue ensinar caso o sujeito não se mobilize para isso, não exerça uma atividade intelectual e não veja sentido no ensino.

Assim, a educação só é possível por meio da mediação do outro. Porém, ninguém pode educar alguém, sem que esse consinta e colabore. É preciso um investimento pessoal do sujeito no processo educativo. Cada um só pode educar-se quando ocorre a troca com outras pessoas e com o mundo. Como o homem nasce inacabado, precisa do outro para se apropriar de uma humanidade que lhe é exterior. Assim consegue construir a si próprio. Essa relação que ocorre pela mediação é um processo que se desenvolve no tempo e demanda mobilização, atividade e sentido, cujas concepções serão apresentadas a seguir.

1.2.1 Mobilização

Para Charlot (2000), o conceito de mobilização remete a ideia de movimento, de algo que vem de dentro, sem precisar de alguma coisa ou alguém para provocar esse movimento. Dessa forma, ele justifica porque prefere utilizar o termo mobilização em vez de motivação. Ao trabalhar o conceito de mobilização o autor faz referência a outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil. Para ele colocar recursos em movimento é um ato de mobilização e mobilizar-se é se colocar como recurso. É também engajar em uma atividade direcionada por móbiles (compreendidos por ele como razões para agir). É interessante então conhecer os móbiles da mobilização dos sujeitos pesquisados, ou seja, por meio das entrevistas em profundidade buscamos compreender as razões que levaram as mulheres egressas da EJA a se movimentarem e a dedicarem às atividades da universidade.

O sujeito se mobiliza em uma atividade quando faz um investimento nela e utiliza a si mesmo como recurso, quando há móbeis que o coloca em movimento rumo a uma satisfação de um desejo, que tenha sentido para ele. Assim, entende-se que a atividade possui uma dinâmica interna, mas que necessita de uma troca com o mundo, onde estão as metas alvo de desejo, onde estão os meios e recursos para a ação (CHARLOT, 2000).

Pensar no sujeito em sua relação com o saber é refletir sobre a posição que ocupa no mundo, no qual é um ator ativo e, levado pelo desejo, age como ser transformador. Charlot (2000, p. 61) destaca que "o sujeito de saber mantém com o mundo uma relação, específica", mas, se mobiliza e se engaja em outros tipos de relações com o mundo a fim de se constituir e provocar mudanças no meio.

O mundo é para o sujeito um espaço cheio de significados e valores, no qual ele investe e se engaja em uma dinâmica do desejo, construindo sua história social e singular, por isso, segundo Charlot (2000), o homem precisa ser estudado como um conjunto de processos articulados e analisado na sua singularidade e na sua história que é única, por mais semelhante que seja às histórias dos que pertencem ao seu mesmo grupo social.

O desejo é que impulsiona a mobilização e a atividade do sujeito. De acordo com Charlot (2000), esse desejo não significa uma simples vontade de alguma coisa, mas é o querer de um ser humano engajado no mundo, com os outros e com ele mesmo. Por ser sujeito de desejo, o homem se interroga sobre o valor do que aprende em sua relação com o saber. Assim, um saber só vai provocar desejo e mobilizar o sujeito se fizer sentido para ele. "Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo "prazer" não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço" (CHARLOT,

2013, p. 159). O autor observa, entretanto, que o valor do que aprendemos, seja positivo ou negativo, não se institui de uma única vez, mas é algo que se desenvolve no tempo e constrói a singularidade do sujeito.

Nessa perspectiva, o aprender e o saber se instauram para o sujeito, pela mediação de situações, objetos e outras pessoas, mas, sobretudo pelo movimento próprio que realiza estimulado pelo desejo. "Aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades" (CHARLOT, 2000, p. 68). O autor enfatiza que aprender é estar constantemente em uma relação com o outro, seja o outro físico, que se configura nas várias pessoas que fazem parte do mundo do sujeito, ou o outro que está dentro de cada um, que ele chama de outro virtual e é um importante interlocutor na relação com o saber.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola, Charlot (2013) questiona: qual o sentido de ir à escola, principalmente para alunos do meio popular? Para responder a essa pergunta ele diz ser necessário investigar a mobilização do aluno no estudo, interrogando sobre o motor interno que existe nele e que o faz investir no estudo. Quando se estuda a mobilização, leva-se em conta o desejo e o inconsciente.

Para aprender é preciso desenvolver uma atividade intelectual. Qual o sentido da atividade escolar para o aluno? Qual o motivo que o faz investir nessa atividade? Quando não existe sentido a atividade não se desenvolve, já que ninguém faz nada sem ter um motivo. Para Charlot (2013), o caso ideal seria que o sentido estivesse relacionado ao interesse pelo conteúdo escolar, mas segundo ele, muitas vezes os alunos agem por motivos variados, que não seja o próprio saber. Muitas vezes, a escola representa somente o caminho para um bom emprego ou um lugar para fazer amizades. Nessa investigação constatou-se nos relatos das entrevistadas que, tanto a EJA como a universidade, representam para algumas delas apenas oportunidade de crescimento profissional.

Charlot (2013, p. 167) destaca: "sentido, história, atividade: temos de introduzir essas perspectivas no debate para entendermos o que acontece na escola, embora não possamos, claro, esquecer a importância da desigualdade entre as posições sociais objetivas". Essas questões são observadas na pesquisa, principalmente tomando por base as histórias coletivas e singulares apresentadas pelas egressas da EJA e o sentido construído em suas trajetórias escolares. Assim, para entender melhor a questão da relação com o saber e com a escola, além da discussão sobre o que é mobilização na concepção de Bernard Charlot, é importante analisar também seu conceito de atividade e sentido.

1.2.2 Atividade

Sobre a questão da atividade, Charlot (2013) a define recorrendo à psicologia russa[12], cujos autores se fundamentaram nos princípios do materialismo histórico e dialético, principalmente à Leontiev. Para ele a atividade precisa de um motivo e um objetivo que devem ser compatíveis e se define por uma série de ações e operações que visam atingir o resultado almejado. Somente assim, uma atividade tem eficácia e sentido. "Para Leontiev, só se pode falar de atividade quando o motivo e o objetivo coincidem: estuda-se para apropriar-se de um conhecimento" (CHARLOT, 2013, p. 154).

Segundo Charlot (2000), a atividade é um conjunto de ações impulsionadas por um móbil para se alcançar uma meta. Dessa forma, a meta é que vai desencadear a atividade e o móbil é o desejo de alcançar o resultado. A implementação das ações, portanto, permitirá chegar à satisfação desse desejo.

Charlot (2000, p. 56) explica que prefere utilizar o termo atividade, em vez de trabalho ou prática, "para acentuar a questão dos móbiles, isto é, ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito". Entretanto, ele lembra que a atividade pressupõe trabalho e prática, pois se desenvolve em um mundo que está em constante relação com o sujeito, sendo que o homem cria suas próprias condições de sobrevivência por meio do trabalho. O trabalho garante a sobrevivência da espécie humana e também a construção de um mundo próprio, possível pelo trabalho coletivo que ocorre historicamente. Isso acontece pela práxis, processo em que a espécie humana transforma a natureza e a si mesmo.

Barbosa (1991) esclarece que do ponto de vista dialético o homem é capaz de conhecer o mundo e também de pensar e refletir sobre ele, podendo provocar mudanças e planejar o futuro. Dessa forma, a ideia de atividade é algo mais que um simples reflexo a um estímulo, mas, implica num processo de transformação do mundo e do próprio homem por meio do trabalho e da atividade instrumental. Ao atuar sobre o meio, modificando-o, o homem atua também sobre si mesmo e se transforma. Nessa lógica, o domínio da natureza e o controle do comportamento estão intrinsecamente ligados.

Sendo assim, é importante destacar que não existe divisão entre atividade externa, que é exercida pelo corpo e atividade interna, desenvolvida pela consciência ou razão. Elas se encontram ligadas de forma dialética no processo de desenvolvimento da espécie humana. "A

[12] "Para compreender o paradoxo da passagem do plano sensorial ao racional consciente, Vygotsky, Leontiev e Luria utilizaram-se da categoria da atividade" (BARBOSA, 1991, p. 160).

sua atividade intelectual, seu pensamento e mesmo sua afetividade não se isolam da atividade prática" (BARBOSA, 1991, p. 162).

De acordo com Leontiev (2004), a atividade não é apenas uma reação ou um sistema estruturado, mas um processo em que os polos, sujeito e objeto, se transformam mutuamente. Para ele, a principal característica da atividade é a objetividade, pois não existe atividade sem objeto. O autor afirma que o verdadeiro motivo da atividade é o encontro do objeto, é ele que determina sua orientação. É importante compreender, assim, que toda atividade se origina de uma necessidade do sujeito e se direciona a um objeto, seja ele material ou não.

Os principais componentes da atividade são as ações, desenvolvidas conscientemente e impulsionadas por um motivo. Segundo Leontiev (2004), a atividade está relacionada tanto à consciência individual quanto à consciência social. Aliás, a consciência individual "depende diretamente da presença da consciência social e é na linguagem que tem seu substrato real" (BARBOSA, 1991, p. 168). Para Leontiev (2004), um dos mediadores da atividade é a linguagem. Cabe destacar que a necessidade do sujeito pode ser ou não satisfeita por meio da atividade, ou mesmo se transformar em outras necessidades, em contextos diferentes, o que demanda novas ações.

> Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). (LEONTIEV, 2004, p. 283)

Esta reflexão proposta por Leontiev resulta de uma conjuntura histórica de relações entre os homens e a produção de sua existência, ligando o contexto social com o desenvolvimento. Para ele, a atividade acontece por meio de ações individuais impulsionadas por objetivos. Já as ações ocorrem por meio de procedimentos rotineiros e constituem o componente básico da atividade. É pela ação que se realiza a atividade e, consequentemente, se satisfaz o motivo.

O saber-fazer é algo inerente ao indivíduo, que se vê obrigado a aprender desde que nasce, pois é a apropriação do mundo que o tornará sujeito. Entretanto, "o mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 78).

Dessa forma, aprender é exercer uma atividade específica, em um local, situação, condições de tempo diversas e num contexto de sua história, com a mediação de outras pessoas. Do ponto de vista do aprendizado, os lugares, onde se aprende possuem estatutos diferentes, de acordo com Charlot (2000). Existem locais que são mais apropriados para algumas figuras do aprender.

Charlot (2013) questiona sobre a natureza e atividade do aluno na escola, que deve ser vista como uma atividade específica, como uma dimensão fundamental do que acontece na escola, pois produz mudanças significativas, caso não seja entendida como apenas um reflexo da posição social. Esse entendimento não nega o fato de que o homem ocupa uma posição no mundo e que desenvolve uma atividade sobre o mundo a partir dessa posição. Entretanto, compreender a atividade do aluno na escola e fora dela é tão importante quanto analisar sua categoria social. É salutar enfatizar ainda, que a atividade que o aluno desenvolve na escola é uma atividade intelectual, que somente se realiza quando o estudante encontra sentido para isso. As entrevistas realizadas com as egressas da EJA que fazem parte dessa pesquisa permitiram uma compreensão do sentido que conferem à universidade e de como realizam a atividade intelectual nesse espaço, entendendo como ocorre a relação com o saber por parte dessas mulheres universitárias oriundas da Educação de Jovens e Adultos.

No mais, o aprendizado diz respeito tanto a adquirir um saber no campo do conhecimento intelectual, quanto a dominar uma atividade ou objeto ou entrar em formas relacionais. “O sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Por fim, Charlot (2013) salienta que só se mobiliza em uma atividade quem lhe confere um sentido. E quando motivo e objetivo se coincidem numa atividade, esta passa a fazer sentido e o prazer em desenvolvê-la se revela, principalmente quando se atinge o resultado. Dessa forma, torna-se relevante apresentar também o que Bernard Charlot compreende de *sentido*.

1.2.3 Sentido

Para Charlot (2000), um fato, uma palavra, um enunciado só tem sentido se puder ser colocado em relação com outros em um sistema ou em um conjunto. O sujeito somente vê sentido em algo que lhe acontece e que estabelece ligação com outros momentos, pensamentos e coisas de sua vida. Tem sentido o que traz clareza e produz inteligibilidade, o

que promove comunicação e pode ser entendido por outros, por meio de uma troca. “Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

O autor explica que numa mediação com o saber e o aprender, um enunciado somente será significante se tiver sentido, se apresentar algo sobre o mundo e se for compreendido por todos os interlocutores. “Tem “significação” o que tem sentido, que diz algo sobre o mundo e se pode trocar com outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

É interessante mencionar que cada sujeito atribui sentidos diferentes aos objetos, situações e aprendizados de acordo com o contexto em que está vivendo. Assim, algo que tem sentido para alguém pode deixar de ter, ou adquirir outro sentido, pois à medida que o sujeito evolui, em sua relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo, muitos elementos são incorporados ou excluídos da sua vida, com base no sentido conferido a cada um deles. “Fazer sentido quer dizer ter uma significação e, não, necessariamente, ter um valor, positivo ou negativo” (CHARLOT, 2000, p. 82). No entanto, pensar no sentido que tem um objeto de saber, situação ou lugar, não é simplesmente pensar na sua significação. Mas, sobretudo, pensar que ele pode provocar desejo e a mobilização do sujeito em torno de uma atividade.

Para compreender como é possível que alunos dos meios populares tenham sucesso na escola, apesar de todas as probabilidades contrárias é preciso entender o sentido que eles atribuem à escola. Pois, só engaja em uma atividade o sujeito que vê um sentido nela e estudar é uma atividade intelectual. Quando estudar vira uma simples ação, desvinculada do aprender e do seu sentido o engajamento nesse tipo de atividade fica fragilizado. No entanto, quando “motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida” (CHARLOT, 2013, p. 146).

Para que o ensino tenha sentido, não precisa sempre estar relacionado ao cotidiano do aluno. Em alguns casos, fazer a ligação é interessante e até necessário. Mas, segundo Charlot (2013), em outros casos pode até ser perigoso. A escola deve ser capaz de mediar a relação entre o objeto de pensamento e os objetos concretos existentes no mundo, a fim de que o aluno possa entrar em “universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado” (CHARLOT, 2013, p. 148). Essa é uma questão central da especificidade escolar.

Segundo o autor, para que isso ocorra é necessário o processo de distanciação do objeto e sistematização. Se distanciando do objeto o aluno consegue colocar de lado suas emoções, seus sentimentos, suas experiências e perceber o mundo como objeto do

pensamento. Esse processo só é possível por meio da linguagem. “Se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamentos diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola” (CHARLOT, 2013, p. 149).

Uma das questões colocadas por Charlot (2013) sobre a especificidade das instituições educativas diz respeito à transformação que ela promove no sujeito. Entretanto, para que isso se efetive é preciso o desenvolvimento da atividade intelectual por parte do aluno. Ele considera que isso é um ponto onde o ensino apresenta seus limites. Ele não promove a aprendizagem se não encontrar no aluno um ser desejante, que tenha uma atividade intelectual e que veja sentido no ensino. Só aprende quem vê significado no fato de aprender.

Para Charlot (1996), é preciso questionar a questão do significado antes da questão da competência. Portanto, antes de interrogar se o aluno tem condições de aprender, é importante investigar por que o aluno se mobiliza para aprender, que sentido tem para ele o fato de ir à instituição de ensino. Parte-se do pressuposto de que a pessoa somente irá estudar e adquirir saberes se o estudo fizer sentido para ela. Nessa perspectiva, a presente pesquisa intenciona compreender a significação que as egressas da EJA conferem à universidade a fim de analisar a relação com o saber desses sujeitos no espaço acadêmico. Nas entrevistas realizadas foram pontuadas questões a respeito do sentido que atribuem à educação, à universidade, ao diploma superior, a fim de verificar e analisar as significações que cada entrevistada imputa à atividade intelectual.

No quadro teórico utilizado para iluminar nossas análises está presente a concepção que Paulo Freire apresenta acerca do homem enquanto ser de relações, a fim de aprofundar o estudo no que tange à ideia de que o ser humano trava relações permanentes e plurais com a realidade em que está inserido, sendo capaz de intervir nela. Intencionamos com isso convergir algumas discussões realizadas por Bernard Charlot e Paulo Freire. Dessa forma, o próximo tópico encerra nossa fundamentação teórica, trazendo as contribuições do patrono da educação brasileira.

1.3 O homem como ser de relações na perspectiva de Paulo Freire

É importante destacar que os pressupostos de Paulo Freire fundamentam algumas pesquisas acadêmicas na área da educação e, especificamente, nas discussões que envolvem a educação de jovens e adultos, tendo em vista sua ampla produção bibliográfica e sua vasta experiência pedagógica. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Popular, Paulo Freire é visto como o divisor de águas na história da educação brasileira.

Assim, compreende-se, nesse trabalho, que não há como discutir o acesso de egressos da EJA à universidade sem utilizar as concepções teóricas do referido autor.

Prosseguindo no caminho teórico escolhido para responder à problemática de estudo, Paulo Freire, principalmente no livro Educação e Mudança, apresenta a sua concepção concernente a relação que o homem estabelece com o mundo e com ele mesmo e enfatiza que sendo o homem um ser de relações, nenhuma ação educativa pode abster-se de uma reflexão sobre o homem e suas disposições culturais (FREIRE, 1989).

Para ele, o homem está inserido em um contexto histórico-social e constrói o seu *eu* por meio das inter-relações que vivencia nesse contexto. Freire (1989) propõe um estudo filosófico-antropológico para explicar que o homem é um ser inacabado, inconcluso e que se diferencia dos outros seres, porque tem consciência da sua condição de inacabamento e, por isso, se educa. Segundo o autor:

> Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 1987, p. 42)

O autor enfatiza que os homens são "seres para si", diferente dos animais que são "seres em si mesmo". Os animais são seres de contato, o homem um ser de relações. Ele reforça que os seres humanos não existem simplesmente no mundo, mas estão em total relação com ele, sendo que por meio dessa relação se tornam capazes de tomar consciência de si e da realidade (FREIRE, 1989).

> Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. (FREIRE, 1996, p. 22)

De acordo com o autor, os seres que apenas vivem não conseguem refletir sobre si mesmo e sua presença no mundo, já o sujeito de pensamento reflete sobre sua vida, sobre sua existência e suas relações com o mundo. Isso o torna capaz de transcender, sair de si mesmo e relacionar-se, projetar-se no outro. É uma relação que se estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo. "A primeira característica dessa relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos" (FREIRE, 1989, p. 16).

Esse trabalho parte do entendimento de que a universidade deve ser o lugar do pensamento, da reflexão e do posicionamento crítico frente à realidade. Ao analisar a relação com o saber que as egressas da EJA constituem nessa instituição, encontramos elementos que demonstraram a trajetória vivida por elas na academia e que nos permitiram analisar se esse percurso propiciou-lhes uma compreensão questionadora do conhecimento e do real.

Quando o homem consegue compreender criticamente sua própria realidade, a sua existência social passa a ser reconhecida e o modelo de sociedade começa a ser questionado. A realidade pode ser confrontada e transformada, à medida que o ser humano capta, pela sua consciência, as condições sociais em que está inserido. Pela sua atividade consciente ele cria e recria o mundo. Segundo Freire (1987, p. 51):

> Ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Sendo histórico, o homem objetiva o tempo, dimensiona-se e tem consciência do ontem, do hoje e do amanhã. É um ser "temporalizado e situado" que se historiciza e reflete sobre suas condições espaço-temporais, desenvolvendo sua vocação ontológica de ser sujeito e não objeto; sujeito crítico, criativo, consciente e apto a intervir na realidade, assumindo um compromisso social. "Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 52).

Nesse sentido, Freire (1987) trabalha também com a ideia da práxis, que se constitui para ele como a capacidade de reflexão e ação dos seres humanos sobre a realidade para transformá-la. Somente os homens são seres da práxis, porque somente eles, por meio de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história. A práxis enquanto reflexão e ação transformadora é fonte do conhecimento reflexivo e criativo, pois para o autor, a atividade humana, diferente da atividade animal, implica em criação. Segundo Freire (1987, p. 52), "é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções".

Na condição histórica de continuidade, as ideias, valores, concepções, estão numa constante interação dialética, sendo difícil compreender as questões históricas de forma

isolada e desconectada do contexto. No entanto, muitas vezes, as situações aparecem como se fossem determinantes históricos e como se não fosse possível ao homem nada fazer, a não ser adaptar-se. Entretanto, compreende-se que o ser humano não é um ser de adaptação, mas de criação e transformação. Isso "nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer" (FREIRE, 2000, p. 26).

Dessa forma, enquanto ser criador e transformador é preciso que o homem compreenda a realidade em sua totalidade, reconhecendo que as partes interagem permanentemente e que não podem ser tomadas de forma isolada. Freire (1989) destaca que quando não ocorre o entendimento total da realidade e quando esta se apresenta como algo estanque, dado e imutável é porque dela se tem uma consciência ingênua.

Freire (1989) apresenta os níveis da consciência para explicar como passar da consciência ingênua para a consciência crítica. Segundo ele, o ser humano é consciente e, quanto mais adquire conhecimento, mais se envolve com a realidade que o cerca. Ele aponta dois estados da consciência: o intransitivo e o transitivo. No primeiro estado há um estreitamento na forma do homem captar a realidade, o que o distancia da mesma e o aproxima de uma captação mágica ou supersticiosa. "A intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições" (FREIRE, 1989, p. 21).

O autor explica, no entanto, que a consciência intransitiva não é fechada e que independente de qual estado se encontra o homem, ele é um ser aberto, e, de acordo com as mudanças sofridas, há uma passagem para o segundo estado: da consciência transitiva. Essa passagem é automática, à medida que ocorrem as transformações sociais, mas ainda não se caracteriza como consciência crítica. Num primeiro momento é ingênua e mágica, sendo necessário um processo educativo de conscientização para que ocorra a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Nesse sentido, espera-se que o saber acessado na universidade contribua para que os sujeitos passem por esse processo de transição da consciência ingênua para a crítica.

Assim, Freire (1989) nos mostra o principal objetivo do processo educativo, qual seja, promover a consciência crítica para que por meio da práxis, reflexão-ação, o homem possa pensar sobre ele e os outros e a relação que estabelece com o mundo, sendo capaz de transformar a realidade, agindo como ser criador e recriador. Para ele a educação deve promover a libertação, jamais a adaptação, com a finalidade de não matar as possibilidades

criativas do sujeito. “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1989, p. 17).

Nesse sentido, defende uma concepção de educação problematizadora em oposição à concepção bancária, que, segundo ele, desconhece os homens como seres históricos e tem uma percepção fatalista da realidade, dando ênfase à permanência, o que a faz reacionária e imobilista. Já a concepção problematizadora reforça a mudança e parte do caráter histórico dos homens, reconhecendo-os como seres inacabados que têm consciência disso e por isso mesmo estão em constante movimento, cujo ponto de partida está nas suas relações com o mundo (FREIRE, 1987).

Para o autor, quando os homens são impedidos de agirem como sujeitos do seu próprio movimento, se instaura uma situação violenta, pois eles deixam de tomar decisões, que são transferidas a outras pessoas, ocorrendo um processo de desumanização. Daí a importância de uma educação que propicie a tomada de consciência da condição de seres desumanizados para a busca de *ser mais*, o que Freire (1987) considera a vocação ontológica do ser humano. Mas, ele destaca que essa busca do *ser mais* só se realiza na comunhão e na solidariedade.

Segundo Freire (1981), a desumanização é uma realidade histórica, e a partir da constatação dessa realidade, os homens conseguem questioná-la e lutar pelo processo de humanização. “Desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (FREIRE, 1981, p. 79).

A busca pelo processo de humanização exige uma responsabilidade histórica e um compromisso com o mundo e com o homem, o que resulta no engajamento com a realidade a fim de superá-la. Nesse sentido, é preciso adotar um compromisso político crítico, corajoso e decidido, afastando-se do discurso de neutralidade, que conforme Freire (1989) é algo impossível para aqueles que assumem o compromisso verdadeiro. O autor reforça ainda que:

> Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens concretos que nela e com ela estão se, desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. (FREIRE, 1989, p. 10)

Assim, compreende-se que ocorre a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica quando o homem se percebe na condição de desumanizado e sai do imobilismo para tornar-se sujeito de sua própria história, empenhando-se no enfrentamento à

realidade opressora, com vistas à sua emancipação. Esta é a razão da educação problematizadora, um fazer humanista e libertador.

Freire (1987) destaca ainda que a educação como prática da liberdade traz em sua essência a dialogicidade. Segundo ele, o diálogo é uma exigência existencial e é o caminho que garante a significação dos homens enquanto seres humanos. É importante pensar a universidade como instituição que deve primar pelo diálogo, pois é ele que marca o refletir e o agir dos sujeitos na transformação do mundo; e por isso mesmo, não deve se limitar à simples troca de ideias, tampouco se reduzir a um depósito de convicções de uma pessoa em outra.

> Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45)

De acordo com o autor, são necessárias algumas condições para que o diálogo aconteça: amor, humildade, fé nos homens, confiança, esperança e o pensar crítico. O amor não se estabelece numa relação de dominação e de manipulação, mas de compromisso com os homens. É preciso amar a vida, o mundo e os homens para que seja possível o diálogo. Também fica inviável o encontro dialógico se um dos polos se rompe e perde a humildade, agindo com arrogância e autossuficiência.

> Os homens que não tem humildade ou a perde, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 46)

Em relação à fé nos homens, o autor salienta que é um elemento a priori, ou seja, deve existir antes mesmo que o diálogo se instale e não é uma fé ingênua, mas uma crença reflexiva no poder criador e transformador do homem. Se o diálogo se faz de forma horizontal, tendo como fundamentos o amor, a humildade e a fé nos homens, a confiança entre os sujeitos se instaura naturalmente. Quando a confiança se rompe é porque falhou algum dos fundamentos dialógicos. Por outro lado, a confiança se fortalece quando as ações condizem com o discurso.

Outro elemento apresentado por Paulo Freire como condição para o diálogo é a esperança, que não se funda simplesmente no ato de esperar passivamente. Mas, uma esperança caracterizada no movimento, na luta, que espera o resultado do seu fazer. O autor

afirma que a matriz da esperança é o inacabamento do ser humano e a sua tomada de consciência a esse respeito. “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca” (FREIRE, 2000, p. 52).

Por fim, o autor enfatiza que não há diálogo verdadeiro sem o desenvolvimento do pensamento crítico, que percebe a realidade como processo. Na consciência crítica o que importa é “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 47). A verdadeira educação, para o autor, somente ocorre numa relação dialógica entre educadores e educandos, superando suas contradições.

Freire (1989) define o diálogo como uma relação horizontal entre A e B, em que se estabelece um posicionamento democrático. O diálogo comunica; diferente do antidiálogo que faz comunicados e se caracteriza numa relação de A sobre B. Somente por meio do diálogo é possível constituir uma empatia entre os sujeitos. Numa educação problematizadora isso é fundamental para que os saberes dos educandos sejam reconhecidos e valorizados e que eles se tornem sujeitos de seu processo educativo.

No que tange aos saberes, ele afirma que devido ao inacabamento do homem, ninguém sabe de maneira absoluta. Não existem seres educados e não educados e, por isso mesmo, todos se educam, num movimento permanente. “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós” (FREIRE, 1989, p. 14). Para o autor, pode até lhes faltar o conhecimento sistematizado, mas não são ignorantes, pois possuem outros saberes. O homem estabelece uma relação sujeito-objeto em que nasce o conhecimento, que ele expressa por meio da linguagem.

No livro Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire lembra-nos de que é preciso respeitar os saberes dos educandos, principalmente os de classes populares que constroem suas experiências educativas na prática comunitária. Além disso, é fundamental relacionar esses saberes socialmente construídos com os conteúdos curriculares. O autor defende que é preciso vincular as experiências sociais desses grupos marginalizados com o currículo escolar, como fator condicionante de uma educação libertadora (FREIRE, 1996, p. 15).

Essa pesquisa considera que as egressas da EJA são mulheres das camadas populares que viveram percursos escolares acidentados, mas que construíram suas histórias integrando saberes diversos. Compreende-se que na Educação de Jovens e Adultos encontraram a possibilidade de retorno à escola e o sentido de continuidade dos estudos também a nível

superior, buscando melhores condições a partir do que o conhecimento sistematizado pode oferecer.

O conhecimento não é estático, ele sofre superação constante. Freire (1989, p. 15) nos recorda que "todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância." Por isso o educador não pode se colocar numa posição superior, de detentor do conhecimento, como se o educando nada soubesse. A postura do educador, numa concepção problematizadora, deve ser de humildade; ou seja, de alguém que comunica um conhecimento relativo a outras pessoas que também são dotadas de saberes e que tem muito a ensinar.

> A educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências intencionadas ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1981, p. 80)

Compreende-se, desse modo, que toda ação educativa deve promover uma reflexão sobre o homem e suas condições culturais. É preciso uma educação que promova o questionamento sobre a situação do sujeito no tempo e espaço e que possibilite compromisso com a realidade, sendo capaz de intervir nela. O processo educativo, que acontece no meio universitário, necessita estabelecer uma relação dialética com o contexto social, para não ser alienada, tampouco alienante. É importante entender que os homens não estão isolados e que não há ação educativa fora das sociedades humanas.

Enfim, ao situar o homem como um ser de relações, Freire (1989) explica que esse conceito envolve noção de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. O homem enfrenta uma variedade de desafios, os quais ele responde de forma também diversa. Muda seu modo de responder aos desafios à medida que capta a realidade de maneira crítica. De acordo com Freire (2000), a tarefa da educação progressista é estimular e oportunizar a capacidade de intervenção no mundo, nas diversas circunstâncias que se apresentam ao homem.

Somente o homem é capaz de discernir, ter consciência de sua temporalidade e transcender. Essas características presentes nas relações do homem com o mundo trazem consequências e movimentos. "Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu

contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exaustivo, o da história e da cultura" (FREIRE, 1989, p. 36).

Os autores mencionados nesse capítulo constituem minha referência principal para analisar as trajetórias escolares das egressas da EJA que ingressaram nos cursos de pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia, e, especificamente, os estudos de Bernard Charlot acerca da relação com o Saber e de Paulo Freire sobre o homem enquanto ser de relações e sobre o processo de humanização, me fornecem as bases teóricas que iluminam minhas investigações sobre as condições, posições e sentidos estabelecidos por esses sujeitos no espaço universitário.

Assim, esse capítulo apresentou os aspectos teóricos que fundamentam os elementos integrantes do objeto de estudo, quais sejam: a discussão em torno da relação com o saber; a concepção de universidade e suas características; e, o acesso à universidade pelas camadas populares, entendendo ser essa a origem social das egressas da EJA. Embora esses elementos tenham sido expostos separadamente, se articulam permitindo a compreensão de sua totalidade e do problema que engendra esse trabalho. O próximo capítulo tem como objetivo situar o campo da pesquisa e contextualizar o caso estudado, apontando o percurso metodológico escolhido.

CAPÍTULO 2
O CASO EM QUESTÃO: ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esse capítulo tem por objetivo expor sobre a IES a qual essa pesquisa se debruça, apresentando seu contexto e os sujeitos da pesquisa, ou seja, as egressas da EJA que ingressaram nos cursos de Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia, bem como explicar a escolha metodológica adotada nesse trabalho. Com a intenção de contextualizar o objeto pesquisado que serve de base para entender os outros aspectos da pesquisa, o capítulo foi organizado em três eixos.

A primeira parte contextualiza a Universidade Estadual de Goiás (UEG), destacando o processo de interiorização da educação superior no Estado e em que condições isso ocorre. Nessa parte traz o histórico do Câmpus Goianésia, apresentando sua importância para o município e a visão da comunidade acadêmica, por meio de dados levantados da Avaliação Institucional do Câmpus. Exibe também um histórico dos cursos de licenciatura existentes na UEG – Câmpus Goianésia, a saber, História e Pedagogia.

Na segunda parte apresentam-se os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, questionando se os egressos dessa modalidade encontram na universidade um caminho possível para continuar trilhando seus estudos. Nessa perspectiva, são apresentadas também, pesquisas que discutem o perfil dos sujeitos da EJA e suas condições socioeconômicas. É preciso conhecer quem são esses jovens e adultos, a fim de que se construa uma proposta educativa adequada às suas reais necessidades e particularidades.

Por fim, a última parte trata da opção metodológica: o estudo das trajetórias de vida e escolar de egressas da EJA que ingressaram nos cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Goianésia. Esse eixo aponta investigações relevantes que utilizaram as trajetórias das camadas populares como método de análise, a fim de fundamentar a metodologia adotada nesse trabalho.

2.1 Universidade Estadual de Goiás e o processo de interiorização da educação superior no Estado de Goiás

Dourado (2001) analisa a relação entre Estado e o processo de interiorização do ensino superior em Goiás, abordando a questão da privatização do público. Para tanto, faz um

histórico da expansão da educação superior no Brasil, de 1930 até os anos 1980, relacionando com as articulações que ocorrem em Goiás no que concerne à expansão e interiorização desse nível de ensino. Em suas análises, feitas a partir de oito municípios goianos e dez instituições, aponta que a política adotada no Estado nos anos 1980, de expansão, interiorização[13] e privatização, que ocorre por meio da criação de fundações municipais, permitiu que muitas instituições se tornassem, exclusivamente, espaços de ensino, com total abandono da pesquisa.

Segundo Dourado (2001), o discurso em defesa do desenvolvimento regional ganha força com a criação de estabelecimentos isolados, como faculdades estaduais, fundações municipais e outras instituições, principalmente nos municípios mais desenvolvidos, vistos como polos econômicos. Para o autor, essa interiorização ocorreu geralmente sem planejamento, em função muito mais de pressões sociais e barganhas.

As lideranças políticas interioranas começaram a fazer promessas de melhorias nos serviços de saúde e educação, utilizando um discurso de que a população se beneficiaria de tais avanços e não precisaria mais se deslocar para os grandes centros. De acordo com Dourado (2001, p. 24), "a interiorização aparece, nesse processo, como consequência inevitável da ampliação de oportunidades e serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas". O autor reforça a afirmativa de que a expansão ocorrida em Goiás na década de 1980 foi resultado de pactos políticos e de alianças entre o empresariado com as prefeituras, seguindo uma tendência nacional, pois, segundo Costa (2017), esse processo, no Brasil, se apresenta de forma complexa e desafiadora e mostra como as políticas públicas são frágeis para o setor, se desenvolvendo com muita dificuldade e limitações, impulsionado pelas manifestações sociais e compromissos eleitoreiros.

Ao retomar a década de 1930 para realizar seus estudos, Dourado (2001) relembra que nesse período existia em Goiás somente a Faculdade de Direito de Goyaz no que tange ao ensino superior. No início da década é criado o Conselho Estadual de Educação como parte

[13] Para Costa (2017) os fenômenos expansão e interiorização se manifestam em qualquer sociedade abrangendo diferentes aspectos: social, geográfico, cultural, econômico, educacional, entre outros e estão intimamente relacionados. No que se refere ao campo educacional, esses fenômenos se caracterizam como sendo amplos e restritos, pois podem ser presenciados no sistema como um todo ou em cada um dos seus níveis e modalidades, materializando a busca pela escolarização presente em todas as sociedades. A autora afirma que os processos de expandir e interiorizar, ao longo da história do Brasil, tem ocorrido principalmente devido a interesses econômicos, com o intuito de formar mão de obra qualificada e mais barata e encontrar matéria prima de qualidade a baixo custo.

do conjunto de medidas reguladoras tomadas pelas novas oligarquias que assumiram o poder em Goiás no pós-30, com forte caráter intervencionista.

Conforme o autor, quando Goiânia, a nova capital, se constitui como polo urbano e comercial, é que o ensino superior no Estado se consolida, com a criação da Universidade Católica, em 1959, e da Universidade Federal em 1960. Nessa década assinala-se uma pequena expansão do ensino superior, "restrito à criação de uma faculdade privada (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão) e duas públicas (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis e Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – Esefego)" (DOURADO, 2001, p. 51). Essas duas instituições públicas se integrariam, no final da década de 1990, à Universidade Estadual de Goiás.

Para Reis (2014), a década de 1980 em Goiás foi marcada por transformações econômicas e sociais que provocaram uma aceleração da urbanização. Esse processo, por sua vez, demandou a implantação ou incremento de serviços e atividades que pudessem atender a população urbana, como a melhoria dos serviços educacionais em todas as suas esferas e níveis. Dentre as transformações marcantes desse período, a autora destaca o crescimento demográfico acelerado, aumento da migração da população do campo para as cidades, ampliação da escolaridade básica, maior integração dos estados limítrofes, desenvolvimento dos diferentes setores econômicos.

As mudanças políticas e econômicas ocorridas na década de 1980 reestruturaram o Estado brasileiro sob a ótica neoliberal, ocasionando, de acordo com Dourado (2001), aumento do desemprego e da pobreza, bem como favorecendo uma grande desigualdade entre as unidades federativas. Por outro lado, o autor enfatiza que a nova Constituição possibilitou a descentralização de recursos e encargos, beneficiando os municípios. No caso da Região Centro-Oeste e, especificamente do Estado de Goiás houve um aproveitamento de projetos e programas vinculados à expansão da fronteira agrícola, dinamizando os setores agropecuário e industrial e favorecendo o crescimento populacional da região.

> Outro fator importante foi o desenvolvimento econômico e o incremento do processo tecnológico no Estado que acarretaram mudanças na estrutura de emprego e nas relações de produção. Essas alterações passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta de ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso. (DOURADO, 2001, p. 63)

Dourado (2001) destaca ainda que, após a promulgação da Constituição Federal, Goiás aprova sua Constituição e os municípios aprovam suas Leis Orgânicas. Nesse processo é

aprovado também o regime jurídico dos servidores públicos, que rege sobre deveres, direitos, vantagens, planos de carreira, entre outros. Para o autor, a nova forma de enquadramento dos servidores provocou a necessidade de especialização, aumentando a demanda por ensino superior no interior do Estado.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990 há um aumento significativo das instituições de ensino superior em Goiás. Segundo Dourado (2001) o Estado contava com 31 instituições, sendo três universidades; nove autarquias estaduais, entre as quais figura a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia (FACILGO), que também seria integrada à recém-criada Universidade Estadual de Goiás no final da década de 1990; onze faculdades municipais e oito instituições isoladas de ensino superior privadas. Dessa forma, "O quadro apresentado mostra que, em Goiás, a década de 1980 foi palco de expressiva expansão do ensino superior, com implementação da interiorização, mediante a criação de instituições isoladas de ensino superior em todo o Estado" (DOURADO, 2001, p. 67).

O autor enfatiza que, de maneira geral, essa expansão ocorreu devido aos compromissos e promessas eleitoreiras, sendo que essas instituições eram instaladas em lugares improvisados e provisórios com condições inadequadas de funcionamento. Muitas vezes eram utilizados prédios onde funcionavam escolas estaduais. O quadro docente dessas faculdades isoladas era insatisfatório, sem plano de carreira e vínculo efetivo, além de que as bibliotecas eram precárias e com um acervo muito limitado. Tudo isso era negligenciado pelos órgãos competentes, principalmente pelo Conselho Estadual de Educação (DOURADO, 2001).

De acordo com o referido autor, o poder público municipal ainda não tinha sequer garantido a universalização do Ensino Fundamental, que passou a ser de competência dos municípios a partir da Constituição de 1988. Entretanto, empreenderam políticas de criação e expansão do ensino superior, pois isso lhes garantia prestígio e denotava desenvolvimento e avanço tecnológico. O discurso era de integração, modernização, melhoria da qualidade de vida e ampliação da oferta de serviços.

Para Silva (2008), a interiorização marcou o caráter da expansão do ensino superior em Goiás nos anos 1980, tendo como principais agentes os poderes municipais, estadual e federal. Nesse processo, no entanto, a participação do governo federal foi menos expressiva, e ocorreu mediante convênio realizado entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e as cidades de Jataí e Catalão, onde foram estabelecidos dois campi da UFG. Já a participação do Estado foi bastante significativa, de uma única vez a Assembleia Legislativa aprovou, em 1985, a criação de dez faculdades nos municípios de Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara,

Goianésia, Quirinópolis, São Luis de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás, conforme afirma o autor. Os municípios ganharam destaque no processo de interiorização do ensino superior ocorrido nesse período. Entretanto, enquanto as faculdades criadas pelo Estado se caracterizaram pela gratuidade do ensino, tomando forma de autarquias, as instituições que surgiram a partir da determinação do poder público municipal ganharam o formato de fundações, com o ensino pago, o que Dourado (2001) chamou de "privatização do público", pois as prefeituras ficavam com todo o encargo de criação e implementação e depois transferia para o setor privado.

Uma das questões colocadas por Dourado (2001) é que os municípios passaram a levantar a bandeira de oferta de cursos superiores, seguindo uma ideologia de uma modernização e industrialização, com o objetivo de atrair investidores. Havia também, segundo o autor, um discurso eleitoreiro, em meados da década de 1980, de implantação de uma universidade estadual tanto em Goiás, como em Minas Gerais, já que outros estados tinham alcançado tal feito e, em São Paulo, as universidades estaduais estavam consolidadas. Em Goiás, em 1990, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis foi transformada na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Entretanto, "essa instituição, a despeito de postular o papel de universidade do Estado, não congregou as IES isoladas estaduais" (DOURADO, 2001, p. 17), o que viria acontecer com a criação da Universidade Estadual de Goiás em 1999.

A Universidade Estadual de Goiás foi instituída pela Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, que normatizou uma extensa reforma administrativa no Estado. A recém-criada universidade ficou com sede em Anápolis[14], agrupando outras instituições do interior e estabelecendo uma estrutura descentralizada e multicampi. A UEG congregou a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e as demais faculdades de caráter estadual existentes no Estado, além de outras unidades criadas por meio da Lei. Pereira, Taveira e Vasconcelos (2016, p. 764) enfatizam que "interesses políticos de governantes e reivindicações de cidadãos dos municípios do interior levaram a criação de novas unidades em vários pontos do Estado de Goiás". Para Carvalho e Amaral (2013), esse modelo multicampi adotado pela UEG carrega um grande problema de desagregação físico-espacial, o que dificulta certa concentração organizacional.

[14] A sede da recém-criada universidade foi alvo de divergências e interesses institucionais. De acordo com Silva (2014), a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás reivindicava o direito de ser a nova sede, por estar localizada na capital. Seu corpo acadêmico realizou inúmeras manifestações, sem, entretanto, conseguir êxito, pois a instituição continuou suas atividades acadêmicas apenas como mais uma unidade universitária da UEG.

Segundo Pereira, Taveira e Vasconcelos (2016), alguns fatores propiciaram a criação da UEG, como a centralização da educação superior pública em Goiânia e Anápolis e a grande demanda existente no interior, o que levou a um clamor popular fortalecido nos movimentos sociais, que organizaram seminários no final da década de 1980 para discutir a expansão do ensino superior e reivindicar a sua descentralização. Assim, para os autores, o governador Marconi Perillo (1999-2002) foi forçado a inserir em sua plataforma de governo a criação de uma universidade estadual multicampi. De acordo com Costa (2017), as reivindicações da sociedade pela ampliação do acesso à educação superior ainda são muito fortes, "uma exigência que não é nova, mas que ainda não se encontra resolvida em todo o país, suas regiões, estados e municípios" (COSTA, 2017, p. 259), sendo que a interiorização aparece como uma das respostas a essa demanda, apesar da necessidade de que esse processo ocorra a partir de um melhor planejamento, com qualificação e equidade.

Silva (2008, p. 146) destaca que embora o discurso oficial tenha colocado como missão da UEG "promover a oportunidade de acesso ao saber científico e à cultura acadêmica mais ampla aos jovens de todo o Estado de Goiás, sobretudo os do interior, respeitando sempre as potencialidades e demandas de cada região", a decisão de instalação de uma unidade nos municípios passava sempre pela vontade política legitimada pelos órgãos colegiados da Universidade. Para o autor, apesar da realidade não ser homogênea em todas as unidades, de uma maneira geral, o quadro não é muito favorável para o processo ensino aprendizagem, com bibliotecas e laboratórios inadequados e um quadro de professores com baixa qualificação.

O processo de implantação e consolidação da UEG foi definido tendo em vista os interesses de diversos atores. Silva (2014) cita entre esses atores as prefeituras, as secretarias de educação, a comunidade local, os professores e estudantes das faculdades isoladas, entre outros. A autora destaca o interesse político e o ganho dos gestores municipais que se "comprometeram com uma contribuição financeira, dando suporte, por exemplo, ao fornecimento do transporte intermunicipal para alunos e professores, principalmente do Curso Emergencial de Licenciatura Plena" (SILVA, 2014, p. 50).

Oliveira e Ferreira (2008) discutem a concepção e as funções sociais da UEG, apontando que a Universidade em questão tem pouca clareza em relação à sua função, mesmo levando em consideração a sua importância no processo de expansão e interiorização da educação superior no Estado. Analisando o período de 1999, ano de sua criação, até o ano de 2006, os autores partem de uma reflexão fundamentada no processo de reestruturação e

ressignificação da educação superior tendo por base as mudanças e reforma do Estado nos anos 1980 e 1990.

De acordo com os autores, o contexto de mundialização do capital promoveu mudanças econômicas e políticas que refletiram na relação entre Estado e Universidade, sendo que uma das implicações da reforma do Estado foi o encolhimento do financiamento da educação superior pública. Com a diminuição dos gastos do Estado com as universidades públicas, essas instituições tiveram que conseguir parcerias no mercado para garantir a sua sobrevivência, por meio de convênios, contratos e prestação de serviços. "É nesse contexto de diminuição dos recursos do fundo público para as universidades públicas, em especial para as universidades federais, que nasce a UEG" (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 201). Diante do enunciado, os autores questionam: a UEG nasceu para cumprir quais funções sociais, num Estado de economia essencialmente agropecuarista?

Segundo Oliveira e Ferreira (2008), outras IES estaduais também foram criadas nesse período, a despeito da redução de verbas para o ensino superior e da minimização do papel do Estado, como ocorreu no Ceará, Bahia e Rio Grande do Sul. A justificativa utilizada era da necessidade de modernização das regiões que integram os Estados, além da geração de conhecimento e de novos profissionais. No entanto, para os autores, no caso da UEG, a falta de investimento fez com que a Universidade passasse por dificuldades financeiras, que ainda não foram resolvidas.

Como mantenedora foi constituída a Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), com fundos insuficientes para gerir a instituição. Assim, para conseguir sobreviver foi criada a Fundação Universidade do Cerrado (FUNCER) com concessão de direito de gerar e administrar receitas por meio da oferta de cursos e serviços. Dessa forma, a UEG ofertou, por intermédio da FUNCER, cursos sequenciais, especializações *lato sensu*, cursos de licenciatura plena parcelada, entre outros, contando com parcerias dos municípios e cobrando taxas (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008). Diante do exposto, os autores questionam a função social da UEG, já que eles consideram que sua expansão se deu, em grande parte, como consequência da privatização de alguns serviços, gerando receitas próprias. Reis (2014) aponta que a partir de 2007 o ministério público empreendeu ações suspendendo a cobrança de mensalidades em cursos sequenciais e superiores nas unidades universitárias da UEG.

De acordo com Oliveira e Ferreira (2008), a UEG foi alicerçada sobre uma estrutura muito fraca, com a maioria dos cursos funcionando do turno noturno, sendo substancialmente, de formação de professores, com um quadro docente deficiente que priorizava o ensino, instalações precárias e dificuldade de comunição entre a reitoria, pró-reitorias e as unidades

universitárias. Com todas essas carências a universidade foi caracterizada pelos autores como "escolão de terceiro grau".[15]

Reis (2014, p. 135) destaca que a expansão inicial da UEG se deu por meio dos cursos de licenciatura, opção considerada menos onerosa para o estado, pois "demandam poucos docentes e funcionários para o seu funcionamento e exigem escassa estrutura, composta basicamente por sala de aula, quadro e giz, na concepção de muitos gestores". O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio da Licenciatura Plena Parcelada (LPP) tinha como finalidade atender a demanda social, melhorando a qualificação dos docentes da educação básica. Segundo a autora o Programa sofreu muitas críticas, mas, não se pode desconsiderar a sua relevância, pois, foi responsável pela oferta de 235 cursos em 240 municípios goianos, formando cerca de 90% dos professores das redes pública e privada.

Analisando os documentos de criação da UEG, Oliveira e Ferreira (2008) entendem que a produção da pesquisa e do conhecimento não aparece como prioridade. O foco está no desenvolvimento e divulgação da ciência, "na formação de professores e profissionais liberais para o mercado de trabalho, na preservação do meio ambiente e na busca de soluções para problemas regionais" (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 205). Os autores consideram que o discurso político colocava a UEG como a redentora de todos os males que o Estado enfrentava.

Assim, a partir dos estudos realizados Oliveira e Ferreira (2008) concluem que a concepção de universidade adotada pela UEG é bastante emblemática e sem muita sustentação, além de que a instituição apresenta muitas fragilidades. Entretanto, reconhecem a sua importância no processo de expansão e interiorização da educação superior, sendo notável o seu crescimento em relação ao número de vagas gratuitas para vários cursos de graduação presenciais oferecidos.

A UEG ao propiciar a interiorização da educação superior e o aumento significativo de vagas contempla os anseios de uma ampla parcela da população goiana residente no interior e, que na maioria das vezes, se via impossibilitada de obter uma formação acadêmica. Por outro lado, tem como desafio garantir a qualidade de seus cursos, diante de tantas dificuldades materiais e físicas, de distância entre seus campi e da qualificação docente. Sem negar a sua

[15] Corrobora com essa perspectiva a pesquisa de Silva (2014) que ao buscar caracterizar a UEG em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizou entrevistas com os líderes da Administração Central e diretores das Unidades Universitárias, a fim de considerar a visão dos dirigentes acerca das atividades da instituição. Em suas análises afirmou que existe um consenso entre os dirigentes da Administração Central que a atividade mais desenvolvida é o ensino, sendo visto como o coração da universidade e a Pró-Reitoria de Graduação é considerada por eles como a mais importante, pois, interliga as demais pró-reitorias.

contribuição para o desenvolvimento do Estado, reconhece-se que o seu foco continua sendo o ensino e, dessa forma, torna-se necessário que a universidade assuma seu papel de produção e difusão do conhecimento, articulando o ensino, pesquisa e extensão.

A UEG precisa enfrentar alguns desafios para se consolidar enquanto IES pública de qualidade. Um deles diz respeito à sua política de financiamento, pois segundo Carvalho e Amaral (2013), o repasse financeiro não é realizado pelo Estado conforme assegura a legislação. Outro desafio se refere ao quadro docente, composto em sua maioria por contratos temporários com baixa titulação, se sujeitando a regime de trabalho precário e remuneração bem inferior ao quadro efetivo da instituição. Acrescenta-se a isso o fato da maioria dos professores em contrato temporário trabalharem em outras instituições ou exercerem outros tipos de emprego, devido à baixa remuneração conforme Silva e Reis (2005). Isso prejudica o vínculo efetivo com a universidade e a dedicação a projetos de pesquisa e extensão, limitando, muitas vezes, o exercício docente apenas às atividades de ensino.

Entende-se que a universidade contribui para elevar a formação técnica, profissional e cultural dos municípios, mas destaca-se que esses problemas advindos do seu desordenado processo de criação podem comprometer o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas no que tange a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o tripé essencial para qualquer universidade que se propõe a ofertar uma educação de qualidade.

Outro problema que também precisa de solução urgente diz respeito à ocupação de vagas ociosas, principalmente nos cursos de licenciatura, que não apresentam demanda compatível com o número de vagas ofertadas. No entanto, a questão da crise das licenciaturas extrapola as políticas institucionais e, no que tange as propostas para superar alguns desafios, as entrevistas realizadas por Silva (2014) com os dirigentes da UEG assinalam que a Pró-Reitoria de Graduação tem concentrado esforços no acesso, permanência e qualidade do ensino, com ações voltadas, prioritariamente, para a aprendizagem dos alunos. Eles reconhecem a necessidade de uma infraestrutura mais adequada, com bibliotecas e auditórios, além de um quadro docente com maior titulação e professores efetivos. Para isso apontam como "necessário a conjugação de forças, entre a UEG, o Governo do Estado e a sociedade" (SILVA, 2014, p. 112).

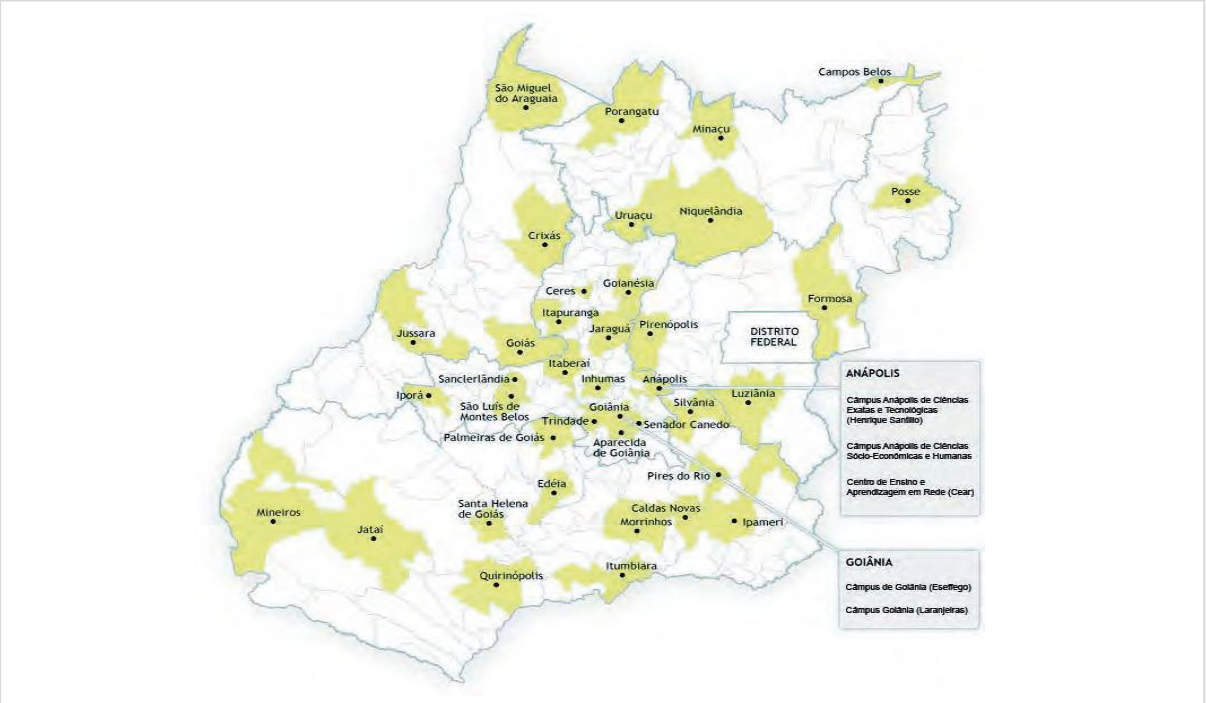
Em relação à pesquisa desenvolvida na instituição os dirigentes declararam à autora que no início de suas atividades a UEG concentrava pesquisas em algumas áreas e unidades, onde tinha um corpo docente com maior titulação e instalações mais adequadas. Entretanto afirmam que a pesquisa alcançou avanços significativos com a criação de programas de pós-

graduação *stricto sensu* e concurso para professores. Os dirigentes reconhecem como um dos desafios para a melhoria da pesquisa na UEG, o aumento de bolsas para iniciação científica.

No que tange à extensão, no período em que Silva (2014) realizou suas investigações os dirigentes apontaram que havia uma proposta em construção, permitindo o entendimento de que não existia uma política de atividades extensionistas institucionalizada. "Cada UnU realizava as atividades de extensão de forma que melhor atendesse à sua necessidade e às demandas locais" (SILVA, 2014, p. 115). Os dirigentes declararam que o projeto de extensão estava sendo reestruturado de maneira a capitalizar melhor o ensino e se articular com a pesquisa.

De acordo com os dados encontrados no Relatório de Gestão da UEG (2016)[16], a instituição possui 41 campi e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e está presente em 39 municípios goianos, sendo sua sede administrativa localizada na cidade de Anápolis. Segundo o relatório, as unidades acadêmicas estão distribuídas considerando os aspectos geográficos e socioeconômicos, com o objetivo de atender a população goiana, em suas diversas regiões, com uma educação superior pública e de qualidade. A Figura abaixo mostra a distribuição dos campi no Estado.

Figura 1 – Localização dos campi da UEG



Fonte: Relatório de Gestão da UEG – 2015 (UEG, 2016).

[16] O último Relatório de Gestão da UEG encontrado no site da instituição é de 2016 e se refere às atividades e dados do ano de 2015.

A UEG oferta, no ano de 2019, 143 cursos, sendo 48 na modalidade de bacharelado, 77 na modalidade licenciatura e 18 tecnólogos. Deste conjunto de cursos, cinco são ofertados à distância pelo CEAR (UEG, 2019a). Em se tratando de pós-graduação possui dois programas de doutorado, sendo um na área de Química e outro de Recursos Naturais do Cerrado, 13 programas de mestrado e 45 especializações *lato sensu* em andamento, que seguem o modelo de interiorização (UEG, 2019b).

A quantidade de campi faz com que a UEG seja considerada como uma das maiores universidades brasileiras, mas traz alguns problemas, como a dificuldade de comunicação e de administração. Outro problema que a instituição enfrenta diz respeito ao número de professores em contrato temporário. De acordo com o Sistema de Recursos Humanos da UEG, referente ao mês de setembro de 2019, dos 1.690 docentes atuando na UEG, 705 trabalham sob o regime pró-labore, ou seja, 41,7%[17] dos professores não possuem vínculo efetivo com a instituição, o que favorece a rotatividade docente e prejudica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino mais sólidos e contínuos.

O elevado número de docentes temporários ainda esbarra na problemática da titulação. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, determina em sua meta 13 a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente atuante na educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (BRASIL, 2014). O quadro representado abaixo indica que a UEG ainda não alcançou o patamar de 75% de mestres e doutores estabelecido pelo PNE.

Quadro 1 – Quantitativo de docentes da UEG, por vinculação e titulação

Titulação	Vínculo		Total por titulação
	Estatutário - Lei 10.460	Contrato Temporário	
Graduado	-	23	23
Especialista	117	467	584
Mestre	398	181	579
Doutor	370	34	404
Pós-Doutor	100	-	100
Total de docentes	985	705	1.690

Fonte: Sistema RH-Net UEG – 01/10/2019 (UEG, 2019c).

Observa-se que, somando os professores com mestrado, doutorado e pós-doutorado, obtém-se um total de 1.083, o que representa 64,1% do conjunto, sendo que os professores

[17] Até o primeiro semestre de 2019, esse índice era de 44%. Foram desligados 92 professores temporários, dos 235 contratos que foram encerrados em agosto desse ano atendendo a uma medida judicial, de acordo com a Portaria n. 905/2019 UEG. (UEG, 2019d).

com doutorado retratam um índice de 29,8%. Outro dado importante que o quadro revela é que 69,5% dos docentes temporários são graduados ou especialistas, o que compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento de pesquisa e mostra a urgência de concurso público para provimento dessas vagas, já que, se considerarmos apenas os docentes efetivos, o índice seria de 88,1% de mestres e doutores, superando o que determina o Plano.

Apesar das dificuldades relacionadas ao quadro de professores, ao desenvolvimento da pesquisa, à infraestrutura, à distância entre os campi e a administração central, entre outros, não se pode negar os avanços verificados em relação ao acesso à educação superior, por meio da estruturação da UEG. As unidades espalhadas em várias regiões de Goiás ofertam cursos diversos, a maioria na área da educação, cumprindo papel importante na formação de professores e oportunizando o ingresso de boa parte da população interiorana ao ensino superior público.

Uma das unidades pertencentes à UEG é o Câmpus Goianésia, lócus dessa pesquisa e que tem sua história iniciada antes da criação e consolidação da Universidade. Assim como outras instituições que se integrariam à UEG, nasceu na década de 1980, durante o processo de interiorização da educação superior em Goiás, por meio da criação das faculdades isoladas. O próximo tópico traz o histórico do Câmpus Goianésia, por se tratar do espaço em que o presente trabalho é aprofundado, com a coleta e análise de dados.

2.1.1 Histórico da UEG – Câmpus Goianésia

A década de 1980 em Goiás é marcada pela criação de faculdades estaduais e municipais caracterizando um modelo de interiorização da educação superior. O município de Goianésia-GO, por meio da Lei nº. 9.777, de 10 de dezembro de 1985, no governo de Iris Rezende Machado foi contemplado com uma dessas instituições, cuja denominação era Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia (FACILGO) sob a forma de autarquia e jurisdicionada à Secretaria de Educação de Goiás.

O município de Goianésia está localizado no centro goiano, na região do Vale do São Patrício e conta com uma população estimada de 70.084 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). O território possui uma área de 1.547,274 km^2 e faz divisa com os municípios de Barro Alto, Vila Propício, Santa Rita do Novo Destino, Santa Isabel, Pirenópolis, São Luiz do Norte e Jaraguá. De acordo com Rodrigues (2017) a região do Vale do São Patrício é estratégica no Estado, pois os municípios têm fácil acesso à Goiânia, Anápolis, Brasília e norte de Goiás. A autora evidencia que a criação da

Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em 1941, promoveu a ocupação e desenvolvimento da região com a chegada de colonos de vários estados brasileiros e também de outros países.

O território em que se constituiu a cidade de Goianésia teve origem com as fazendas Calção de Couro, São Bento, Itajá e parte da Lavrinha de São Sebastião. Laurentino Martins Rodrigues, vindo de Minas Gerais, adquiriu parte da fazenda Calção de Couro e se mudou juntamente com sua família, erguendo às margens do córrego Calção de Couro um cruzeiro, iniciando oficialmente o povoado Calção de Couro, pertencente ao município de Jaraguá. Em 1949 o povoado se tornou distrito de Goianésia e em 1953 foi emancipado politicamente (GOIANÉSIA, 2019).

Goianésia nasceu e iniciou seu desenvolvimento em meio à economia cafeeira. O progresso das lavouras de café atraiu muitos outros pioneiros que se dedicaram a desbravar suas terras. Na década de 1960 a produção do açúcar começa a despontar com a plantação da cana-de-açúcar na Fazenda São Carlos e a instalação da Usina Monteiro de Barros. Já na década de 1970 a economia era baseada na pecuária e no cultivo do arroz, milho e feijão. Em 1980 é fundada a destilaria Jalles Machado ampliando a economia açucareira no município. O grupo econômico familiar que comanda a Usina Jalles Machado, criou, recentemente, a Unidade Otávio Lage e a Codora Energia, produtora de açúcar e energia elétrica a partir da biomassa da cana-de-açúcar. O mesmo grupo domina também outras empresas na cidade como a GOIALLI Alimentos e a Vera Cruz Agropecuária (GOIANÉSIA, 2019). Politicamente, esse grupo familiar detém a hegemonia no município.

Como afirma Dourado (2001), a expansão e interiorização da educação superior em Goiás, na década de 1980, se deu em função de acordos políticos e eleitoreiros nos municípios com maior desenvolvimento econômico. Goianésia, considerada a princesa do Vale do São Patrício devido seu progresso e organização, foi uma das cidades que recebeu nesse período uma faculdade estadual.

Os cursos ofertados pela FACILGO na sua criação foram História e Letras com habilitação em Licenciatura Plena em Português, Inglês e respectivas Licenciaturas. Silva (2006) destaca que a instituição iniciou seus trabalhos com um quadro administrativo muito reduzido: apenas o diretor e uma secretária geral. Foram contratadas também seis professoras para atuar nos cursos, em regime de comissão. A autora mencionada fazia parte desse

primeiro quadro e permanece ainda hoje no Câmpus[18] Goianésia, como professora efetiva, por meio de concurso público realizado pelo Estado no ano de 2004. Atualmente é a diretora do Câmpus.

Rodrigues (2017) menciona que o primeiro vestibular aconteceu nos dias 24 e 25 de março de 1990 e teve 226 inscritos. Foram disponibilizadas 40 vagas para o curso de História e 40 vagas para o curso de Letras. A aula inaugural ocorreu na sede da Associação Médica do município no dia 2 de abril de 1990. A autora enfatiza que a faculdade deu início às suas atividades sem estrutura física adequada para cursos superiores. Não tinha prédio próprio e, suas aulas, ministradas no noturno, aconteceram, inicialmente, em uma escola estadual e depois em uma escola municipal. Somente em 1993 foi inaugurado o prédio onde a instituição funciona até os dias atuais, localizado à Rua 35, com a Rua 12, no Setor Sul. Nesse mesmo ano as duas primeiras turmas concluíam a graduação.

Contando com instalação própria era necessário organizar seus espaços. Para montar sua biblioteca, Silva (2006) salienta que a comunidade acadêmica promoveu uma campanha visando receber doações da sociedade e organizou eventos com o intuito de angariar fundos para aquisição de livros que constavam nas bibliografias básicas dos cursos. A mobília das salas e as carteiras dos alunos também foram doadas por outras instituições educativas.

Em relação às condições de trabalho docente, a autora informa que eram bem precárias. Muitas vezes, os professores adquiriam por conta própria seu material e não contavam com nenhum outro recurso didático disponível na instituição. Na maioria dos casos parte do material eram "textos mimeografados por uma funcionária da secretaria, que os datilografava em estêncil, corrigia e os mimeografava para os alunos" (SILVA, 2006, p. 29).

Essas condições precárias ocorriam também nas outras faculdades criadas pelo interior de Goiás. A melhoria da educação superior pública estadual foi foco de debates e movimentos que contavam com a participação de docentes e discentes. O objetivo era pressionar o poder público para a implementação de uma universidade estadual que congregasse as faculdades isoladas. Dessa forma, entre os dias 9 e 10 de julho de 1995, aconteceu o I Encontro dos Professores das Instituições de Ensino Superior de Goiás, promovido pela Regional Planalto da ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). O Encontro foi realizado em Goianésia, por coincidir com a realização de uma sessão itinerante da Assembleia Legislativa no município (INFORMANDES, 1995).

[18] Em 1999 A FACILGO passa a integrar a Universidade Estadual de Goiás e recebe a denominação de Unidade Universitária de Goianésia. Em 2014 as Unidades Universitárias passaram a ser denominadas de Câmpus e, em 2020 a nomenclatura retorna para Unidade Universitária, após uma reforma administrativa sofrida pela UEG.

O jornal InformANDES, da ANDES-SN, fez a cobertura do Encontro e em sua matéria informou que os professores saíram em passeata com faixas e cartazes e, entregaram ao presidente da Assembleia Legislativa, deputado Luiz Bitencourt, o documento propondo a criação da Universidade Estadual de Goiás.

> O I Encontro dos Professores teve como objetivo a avaliação, análise e estruturação da educação superior em Goiás. Foram discutidos, entre outros temas, a elaboração de um projeto único e que venha a contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; adequação dos cursos e currículos à realidade local; definição de uma política de carreira, cargos, salários para docentes e pessoal administrativo; implantação do plano de capacitação docente e autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial para as IEES. (INFORMANDES, 1995, p. 6)

No ano de 1999 a FACILGO e outras 12 instituições estaduais são transformadas na Universidade Estadual de Goiás, por meio da Lei nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, assinada pelo Governador Marconi Perillo Júnior. As antigas faculdades passaram a serem denominadas Unidades Universitárias, entre elas a de Goianésia.

Diante da necessidade de atender a LDB no que tange à formação de professores, o Estado de Goiás, por meio do Decreto nº 5.181 de 13 de março de 2000, criou o Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Na Unidade de Goianésia, além dos cursos regulares já existentes, implantaram-se, então, nesse ano, os cursos de Licenciatura em Letras, História, Pedagogia, Geografia e Matemática. Também teve início o Projeto para Habilitação em Docência na Educação Infantil e Primeira Fase do Ensino Fundamental, a fim de atender professores com licenciatura em outras áreas. Criou-se ainda o curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Por meio da Licenciatura Plena Parcelada a Unidade de Goianésia formou, no período de 2000 a 2005, 411 professores, sendo 187 da rede estadual e 224 da rede municipal, cumprindo seu papel na formação de profissionais da educação em exercício (SILVA, 2006).

Em 2001 a UEG começa a ofertar Cursos Sequenciais de nível superior com o objetivo de atender o mercado de trabalho ofertando formação técnica e profissional num período mais curto que os cursos regulares. Os cursos eram custeados pelos alunos, pois não tinham um caráter permanente e não possuíam dotação orçamentária “Em Goianésia, estes cursos tiveram início em 2003, com oferta de Gestão Pública e o curso de Gestão em Agronegócio, em 2004, ambos no período noturno” (RODRIGUES, 2017, p. 75).

Em relação à gestão da instituição, os três primeiros gestores assumiram por indicação política e somente em 2001 aconteceu a primeira eleição para diretores das Unidades

Universitárias da UEG, enfraquecendo as interferências políticas nas unidades e fortalecendo o processo democrático.

Em 2014, após a realização de vários seminários, Grupos de Trabalhos e encontros regionais a UEG passou por uma reestruturação institucional e as Unidades Universitárias passaram a ser denominadas de Câmpus. Também sofreu uma reestruturação curricular, sendo que seus cursos passaram a funcionar semestralmente com uma matriz dividida em Núcleo Comum, Núcleo de Modalidade, Núcleo Específico e Núcleo Livre, além dos componentes correspondentes ao Estágio Curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e Atividades Interdisciplinares. Todas essas mudanças foram amparadas pela Resolução CsU n. 682 de 7 de agosto de 2014.

Atualmente, a UEG – Câmpus Goianésia oferta quatro cursos, sendo duas licenciaturas (Pedagogia e História) e dois bacharelados (Administração e Sistemas de Informação). O Câmpus recebe alunos da cidade de Goianésia e municípios vizinhos como: Vila Propício, Barro Alto, Santa Rita do Novo Destino, Jaraguá, Santa Isabel e povoados.

Desde 2014 o Câmpus tem ofertado especializações *lato sensu* nas áreas próximas aos cursos de graduação, visando atender os egressos e comunidade, como o curso de "História, Cultura e Região" (2014), "Gestão, Agronegócios e Operações Logísticas" (2015), "Educação e Diversidade" (2017), "Gestão de Pessoas com ênfase em Educação Corporativa" (2018). O Câmpus possui um Centro de Idiomas, que oferta cursos de extensão de Inglês e LIBRAS. São ofertados também cursos de extensão em Informática e Escrita Científica. Além dos cursos, a extensão desenvolve projetos em parceria com as escolas municipais e estaduais, Secretaria de Cultura, Secretaria do Meio Ambiente, Corpo de Bombeiros, casa de passagem e abrigo de crianças e adolescentes, entre outras, estabelecendo uma boa relação com as entidades que constituem o município e promovendo a extensão de suas atividades para o atendimento da comunidade local.

Em maio de 2015 foi estabelecida uma parceria entre a Universidade Estadual de Goiás e UniRV (Universidade de Rio Verde), para que esta instituição pudesse utilizar o prédio do Câmpus Goianésia no período diurno, para funcionamento do seu curso de Medicina, através de um convênio firmado entre as reitorias das duas instituições.

Sobre o corpo docente, a maioria trabalha como contrato temporário. De um total de 42 professores, apenas oito são efetivos. O quadro conta com uma professora com pós doutorado, um doutor, duas doutorandas, sete mestres, quatro mestrandos e 27 especialistas, ou seja mais de 50% dos professores possuem apenas especialização, o que compromete a

qualidade do ensino ofertado, o desenvolvimento de pesquisa e reflete a precarização do trabalho docente (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019a).

Mesmo reconhecendo todas as dificuldades que o Câmpus enfrenta, é inegável sua contribuição para o município e cidades vizinhas. Ao longo de sua história, a UEG – Câmpus Goianésia "tem possibilitado uma mudança significativa, tanto no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada diretamente para atuação no mercado e à ampliação do conhecimento dos sujeitos que procuram seus cursos" (RODRIGUES, 2017, p. 78).

Os cursos ofertados pelo Câmpus que são objeto desse estudo são os cursos de História, reconhecido pela Portaria 1.210, de 05 de dezembro de 1996 e Pedagogia, criado em março de 2000 pelo decreto n. 5.181. A finalidade desse trabalho é investigar o ingresso, permanência/não permanência e conclusão com êxito de egressas da EJA nos cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Goianésia, a saber: História e Pedagogia, compreendendo como se estabelece a relação com o saber desses sujeitos no espaço universitário. Portanto, por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito das licenciaturas do Câmpus, faz-se necessário apresentar os referidos cursos.

2.1.2 Histórico dos cursos de licenciatura do Câmpus Goianésia: Pedagogia e História

Com base nos projetos pedagógicos dos cursos em estudo, Pedagogia e História, serão apresentados, nesse tópico, seus históricos, concepção, objetivos, o perfil do egresso, organização didático-pedagógica e curricular e também alguns dados relevantes para a caracterização dos mesmos.

Antes, porém, é importante destacar que, a nível nacional, de acordo com o Censo de 2017 os cursos de Pedagogia e História, estão respectivamente, em primeiro e quarto lugares entre os 15 maiores cursos de licenciatura em número de matrícula, sendo que pedagogia abarca 44,7% do total de matrículas e História 5,7% (INEP, 2017). Apesar do curso de História ocupar o quarto lugar, nota-se que tem uma demanda bem menor que o curso de Pedagogia. Em relação ao índice de conclusão, considerando a trajetória acadêmica, o curso de Pedagogia é bem superior se comparado com as demais licenciaturas. Enquanto que no intervalo de 2010 a 2015 a taxa de conclusão em Pedagogia é de 50,6%, nas demais licenciaturas esse índice gira em torno de 20% a 30% (INEP, 2017).

De acordo com dados fornecidos pela secretaria acadêmica da UEG – Câmpus Goianésia, por meio do seu sistema de gestão acadêmica, nos dois cursos em estudo, Pedagogia e História, a taxa de conclusão é considerável, sendo que o curso de pedagogia

possui índices mais elevados. Levando em consideração os três últimos anos, de 2017 a 2019 a média de concluintes em pedagogia é de 82,6% em relação aos ingressantes. Já no curso de História essa taxa cai para 60,4%. Em relação à demanda, o curso de Pedagogia também se sobressai, inclusive se comparado com os 15 cursos de pedagogia que a UEG oferta em outros municípios. No último vestibular, de acordo com o sistema Fênix[19], ficou com a maior concorrência entre os cursos de pedagogia da UEG: 8,38 por vaga. No curso de História a concorrência foi de 2,09 por vaga e o curso ocupou a sétima posição dentre os 11 cursos de História ofertados pela UEG (UEG, 2019e).

Apesar dos dados do Câmpus serem satisfatórios em relação à demanda, no geral, um grande desafio enfrentado pelas licenciaturas é atrair os jovens para a profissão do magistério. De acordo com Freitas (2014), as políticas docentes precisam oferecer oportunidades e condições de formação que apontem perspectivas promissoras para a profissionalização na área. Salienta ainda, que as universidades devem buscar novas formas de organização institucional, utilizando ações criativas para fortalecimento das licenciaturas.

O relatório de notas técnicas sobre o censo da educação superior de 2016 aponta que houve um aumento de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2006 e 2016 de 48,5%, enquanto que nos cursos de bacharelado, considerando os mesmos dez anos, foi de quase 100% e nos tecnólogos de 150%. No que tange à demanda por cursos de graduação, a procura por licenciatura é inferior ao bacharelado que representa 69% do total de matrículas na educação superior, enquanto que as licenciaturas representam 18,9%. "Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em IES privadas" (BRASIL, 2016, p. 8). Um dado relevante destacado no relatório é que as mulheres preenchem 71,7% das matrículas dos cursos de licenciatura.

Pois bem, o curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia iniciou em março do ano 2.000, com o primeiro vestibular tendo ocorrido em dezembro de 1.999. Foram ofertadas 40 vagas no período noturno em regime semestral. Desde 2.003, quando concluiu a primeira turma, o curso tem formado professores para atuarem nas instituições escolares da região, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas em áreas de serviço e apoio escolar e nas áreas que necessitam de conhecimento pedagógico, como gestão e coordenação (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2015).

O projeto do curso coloca como princípios e fins a associação entre teoria e prática numa perspectiva crítica e reflexiva dos processos pedagógicos, uma formação que permita

[19] Sistema que gerencia os dados acadêmicos da UEG.

recriar a teoria para uma ação qualificada no processo educativo e uma preocupação com a constituição humana em sua totalidade. O papel do curso é fundamental no processo de formação humana e profissional, preparando os futuros professores para atuarem como agentes articuladores do conhecimento, por meio de ações críticas, reflexivas e investigativas, agindo com ética e com comprometimento para a construção de uma sociedade mais igualitária. Assim, a proposta aponta para uma concepção que integre o fator pedagógico ao conhecimento científico e tecnológico, possibilitando o desenvolvimento intelectual, social e político, promovendo a emancipação humana e profissional (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2015).

O conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão intrinsecamente relacionados e um bom professor precisa dominar os conteúdos ensinados e os métodos e procedimentos investigativos da disciplina, pois, "o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos" (LIBÂNEO, 2015, p. 12).

Assim, torna-se essencial que os currículos dos cursos de licenciatura estejam baseados numa concepção formativa que envolva a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando nas práticas de ensino as duas dimensões, a fim de que o futuro docente seja um profissional capaz de dominar os conceitos que são ensinados, os métodos investigativos da disciplina e a aplicação dos conteúdos.

Nos 19 anos de existência no município de Goianésia, o curso de Pedagogia tem atendido não só a sociedade goianesiense, mas muitos jovens das cidades circunvizinhas. Os dados apontados no PPC mostram que a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seja na rede pública ou privada do município foram alunos da UEG Câmpus Goianésia[20]. O resultado desse trabalho é visto pelo colegiado do curso como um dos seus pontos fortes e, segundo consta no PPC, reflete nos índices positivos da educação municipal. Desde 2005, o Índice de Avaliação da Educação

[20] É importante esclarecer que o alto índice de profissionais graduados em Pedagogia no município deve-se, não só ao curso regular, mas também ao fato do Câmpus ter ofertado o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada, formando professores em exercício. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 estabeleceu a necessidade de formação superior para atuação na Educação Básica e determinou prazos para que estados e municípios qualificassem seus professores. Em Goiás, em 1998, foi criado o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e as faculdades autárquicas do Estado. A criação da UEG, em 1999, favoreceu a maioria dos municípios goianos, com a oferta de cursos regulares de licenciatura. Além dos cursos regulares a Universidade incorporou o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação com o Projeto Emergencial de Licenciatura Parcelada, firmando parceria com o Estado, com os municípios e com a rede privada. Os cursos de Licenciatura Parcelada somente foram encerrados em 2013 (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2016).

Básica (IDEB) de Goianésia é destaque no Estado com as notas crescendo a cada avaliação, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 4 – IDEB do município de Goianésia-GO

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Média	4.3	4.8	5.5	5.8	6.6	6.9	7.1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2018).

Outra potencialidade do curso é sua nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o que pode ser comprovado a partir de uma análise das três últimas avaliações: Em 2011 e 2014 o curso alcançou o conceito 4 e em 2017, o conceito 3, o que mostra que o curso atende satisfatoriamente os critérios de avaliação do Exame.

Como objetivo geral o PPC informa que o curso intenciona formar profissionais que saibam produzir e propagar o conhecimento, atuando em sala de aula e atividades fins que exijam conhecimento pedagógico e também prepará-los para uma atuação consciente na "sociedade marcada pela era da informação, a chamada sociedade do conhecimento, na qual a flexibilidade e as constantes transformações no mundo do trabalho se dão de formas cada vez mais intensas e velozes" (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2015, p. 16).

O perfil do egresso contido no Projeto Pedagógico diz respeito a um profissional capaz de integrar diversas funções do trabalho pedagógico e de atuar em processos educativos escolares e não escolares. Um profissional que tenha um olhar crítico sobre a sociedade e as instituições educativas e entenda as mudanças provocadas pelo avanço científico e tecnológico. Espera-se que tenha condições de trabalhar em propostas educacionais presenciais, semipresenciais e/ou à distância. Ao final do curso, almeja-se que o novo professor demonstre domínio sobre o campo teórico-investigativo da educação e que desenvolva práticas eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação requer a compreensão das inter-relações humanas em todas as suas fases, promovendo, mediando e orientando a (re)construção do conhecimento de forma contextualizada, crítica, criativa, autônoma, flexível e interdisciplinar (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2015).

Em sua organização didático-pedagógica o PPC prevê um trabalho a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade, justificando que o currículo deve ser visto em sua totalidade, em constante construção e inseparável da realidade. A ideia é superar a fragmentação, a partir de um conjunto de atividades articuladas, objetivando inserir os acadêmicos no universo da ciência e da cultura de forma crítica. São colocadas como eixos

transversais, questões relacionadas à educação ambiental, sustentabilidade, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e indígena.

Esse é um aspecto relevante a se considerar nos currículos das licenciaturas que devem permear outras dimensões, que não somente as disciplinares e metodológicas como questões ligadas à ética, cultura e política. Pois, o ato de ensinar se relaciona também com juízos morais e requer tomada de decisão em contextos complexos do cotidiano escolar. Dessa forma, o processo formativo docente "deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade" (FLORES, 2015, p. 10).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Câmpus Goianésia prevê também a oferta de disciplinas no formato semipresencial, na forma da lei, respeitando o máximo de 20% da carga horária total do curso. O Projeto está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e especifica cada componente curricular, descrevendo suas características, carga horária, metodologia de trabalho, formas de desenvolvimento e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as DCNs os cursos de licenciatura constituem-se, no mínimo, de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, realizadas, pelo menos, em oito semestres ou quatro anos. Essa carga horária é distribuída da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, inseridas nas disciplinas e trabalhadas ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado; no mínimo 2.200 horas destinadas às atividades formativas, estruturadas conforme projeto de curso; e, 200 horas de atividades complementares voltadas para o aprofundamento teórico-prático em áreas de interesse dos alunos (MEC, 2015).

Em relação ao Projeto Pedagógico do curso de História tivemos acesso à última atualização referente à 2018/2019 para fins de renovação do reconhecimento do curso. Ele contempla os objetivos, o perfil do egresso, assim como a proposta curricular, organização didático-pedagógica, metodologia de ensino, tipos de avaliação e outros elementos necessários para identificação e caracterização de um curso de graduação.

O curso de História do Câmpus Goianésia nasceu antes mesmo da constituição da UEG. Foi criado em 1990, juntamente com a FACILGO, instituição que em 1999 se integraria a Universidade Estadual de Goiás. O curso foi autorizado pelo Decreto Federal de 14/10/1993 e reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 1.210 de 05 de dezembro de 1996. A última renovação do reconhecimento se deu por meio da Resolução do CEE/CES N.68 de

novembro de 2017, com vencimento previsto para 31/12/2018 (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b).

O Projeto aponta que, atualmente o curso atende 134 alunos, funcionando no turno noturno em regime de semestralidade, mas com entrada anual. O corpo docente é composto por profissionais da área, sendo uma doutora, duas doutorandas, três mestres, dois mestrandos e oito especialistas. Nesse total de 16 professores, apenas quatro fazem parte do quadro efetivo da UEG, sendo que os demais trabalham em regime de contrato temporário. Percebe-se, assim, que a titulação e o regime de trabalho do corpo docente podem ser apontados como fragilidades do curso, se contrapondo à realidade nacional das licenciaturas.

Segundo o Censo, no que tange a titulação dos professores que atuam na educação superior no Brasil, os cursos de licenciatura se sobressaem, com o maior percentual de doutores entre todos os graus acadêmicos, 53,7%. Em relação ao regime de trabalho, a situação se repete: 72,4% dos professores que atuam em cursos de licenciatura trabalham em tempo integral (BRASIL, 2016). Esses dados revelam que, no geral, o problema das licenciaturas não reside na qualificação e dedicação de seu quadro docente, pelo contrário, esses aspectos se evidenciam como umas de suas potencialidades, diferente do que ocorre na UEG – Câmpus Goianésia.

O Projeto Pedagógico do Curso de História apresenta como objetivo geral do curso:

> Formar professores de História para atuarem nas séries dos ensinos fundamental e médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos com amplo domínio dos conteúdos da área específica e dos saberes pedagógicos, das práticas de produção e difusão do conhecimento histórico e da pesquisa educacional, capazes de realizar a transposição didática dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica para as séries da educação básica, promovendo a capacitação para a atuação interdisciplinar, e um compromisso ético e social. (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b, p. 27)

Espera-se que egresso do curso apresente atitude investigativa e espírito científico. A intenção demonstrada no PPC é proporcionar a formação do homem em sua totalidade. O perfil delineado compreende a capacidade de absorver e desenvolver novas percepções do conhecimento, das linguagens e de novas tecnologias. Ao final do curso, o aluno deve desenvolver habilidades de identificação e resolução de problemas, de forma crítica e criativa, considerando as nuances políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, agindo com ética e atendendo as demandas de transformação da sociedade. Aspira-se que seja um profissional engajado politicamente num projeto de sociedade mais igualitária.

O profissional de História deverá se dedicar à formação e disseminação do saber científico seja na educação formal ou em outras instâncias educativas, estando apto a exercer a docência na educação básica, estabelecendo conexões entre a realidade histórica e o contexto sociocultural e econômico da região, do país e do mundo. Também está presente no PPC que os profissionais formados no curso de História do Câmpus Goianésia estão capacitados para assumirem funções na gestão escolar e em outros âmbitos que necessitem dos conhecimentos pedagógicos e históricos (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b).

A organização didático-pedagógica está pautada nos princípios de flexibilidade, permitindo que o acadêmico seja protagonista de sua formação, de interdisciplinaridade, transversalidade e mobilidade estudantil. A estrutura curricular do curso prevê a integralização da carga horária total com o mínimo de quatro anos e máximo de seis (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b).

O Projeto Pedagógico do curso de História do Câmpus Goianésia apresenta uma concepção de homem enquanto ser histórico, "que age na sociedade transformando o mundo e a si mesmo por meio das relações sociais e impulsionado pelos valores vigentes em cada contexto histórico" (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b, p. 12). Nota-se nessa ideia de relação do indivíduo com a sociedade e com os outros sujeitos uma concepção dialética.

O curso é apontado no PPC como espaço de reflexão acerca do conhecimento construído historicamente, por meio de análise dos seus significados e representações e como lugar de produção de novos conhecimentos. Também é visto como instância que promove o pensamento democrático, primando pelo respeito às diferenças e à liberdade de opções. Parte da compreensão de que a História é plural e coloca a pretensão de ser um espaço de diálogo entre diferentes vertentes e paradigmas, assegurando a liberdade intelectual.

A partir desse pressuposto, a formação do professor de História explicitada no PPC se fundamenta na interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como eixo formativo a associação entre teoria e prática. Considera o processo ensino-aprendizagem em toda sua complexidade, possibilitando a formação integral do profissional de História, com capacidade para dominar "os conteúdos específicos e os processos de sua produção e difusão, especialmente das práticas pedagógicas por meio das quais se realiza a sua transmissão no ambiente escolar" (UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA, 2019b, p. 15).

Enfim, pelos dados obtidos por meio dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e História, percebe-se que os referidos cursos embora estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares, possuem algumas fragilidades, principalmente no que tange ao quadro docente qualificado e efetivo. No entanto, por outro lado, apresentam potencialidades,

especificamente no atendimento de uma demanda local e regional, por serem as únicas licenciaturas ofertadas presencialmente no município, por meio de uma universidade pública.

Com a caracterização dos dois cursos que fazem parte do presente estudo, esse item é encerrado. Teve como objetivo apresentar os elementos que constituem o contexto da pesquisa, a fim de subsidiar as análises que se darão a partir da coleta de dados. O próximo item tem como propósito expor algumas discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos, continuando o exercício de apresentação do lócus e sujeitos do presente trabalho, a fim de que se torne possível um melhor entendimento dos caminhos percorridos para realização desse estudo.

2.2 Educação de Jovens e Adultos: de onde vêm os sujeitos da pesquisa?

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da Educação Básica tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que a reconhece como uma importante categoria de reparação e inclusão social e educacional. No entanto, lidar com essa temática no âmbito da Educação Superior é desafiador, tendo em vista que grande parte das pesquisas abrange apenas o Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, para que ocorram discussões relevantes sobre a presença desses sujeitos na Universidade, é necessário retomarmos algumas reflexões sobre a especificidade da EJA na Educação Básica.

Assim, pensar sobre os sujeitos dessa pesquisa exige, primeiramente, uma reflexão a respeito da EJA enquanto modalidade educacional que se situa no campo do direito, numa perspectiva inclusiva. A sua oferta permite que se vislumbrem possibilidades de autonomia e emancipação de pessoas, que em sua maioria, possuem histórias de exclusão e marginalização social. Com a intenção de apresentar argumentos que estabeleçam uma aproximação entre a EJA e o presente estudo, nessa parte do trabalho são apresentadas algumas questões sobre a modalidade: seu histórico, seus fundamentos, sua prática educativa, o perfil dos alunos e egressos da EJA e, especificamente, alguns dados gerais sobre os sujeitos pesquisados.

A Educação de Jovens e Adultos por muito tempo esteve ligada a uma concepção assistencialista e reparadora, sendo que as políticas empreendidas foram, muitas vezes, no sentido de reparação e não de direito. Para Gadotti (2000), a educação se estende pela vida, sendo permanente e social. Assim, deve ser vista como direito, em qualquer época da existência humana e, principalmente para aqueles que, na infância, não ingressaram na escola ou, por diversos fatores, não tiveram oportunidade de continuar seus estudos.

Comumente, os alunos da EJA são vistos sob a ótica de suas carências escolares. Entretanto, é preciso analisar a trajetória histórico-social desses alunos, garantindo condições de ofertar um ensino que se aproxime de suas realidades e perspectivas. Pois, embora pertençam a um mesmo coletivo social e étnico que sempre ficou à margem da educação e da sociedade, possuem histórias singulares que merecem ser investigadas.

A trajetória da EJA no Brasil é caracterizada por Jardilino e Araújo (2014), pela indefinição de seus programas e projetos, que, historicamente, foram pautados por questões políticas com propostas de cunho emergencial e compensatório, por meio de um ensino aligeirado. No entanto, de acordo com os autores a EJA se destina aos grupos alijados socialmente e deve se constituir como uma modalidade que está imbricada nos movimentos sociais que trazem como uma de suas pautas a educação ao longo da vida.

Atualmente se configura um reconhecimento da importância do papel que a juventude desempenha na construção da sociedade. Entende-se que esse protagonismo juvenil é essencial para que a EJA seja vista como um campo específico da educação. No entanto, essa valorização que é dada à juventude ainda não contempla os jovens das camadas populares. Dessa forma, é preciso romper com o viés negativo que recai sobre a juventude popular, a fim de superar o modelo elitista. Para que a EJA perca seu caráter compensatório e reducionista e passe por uma verdadeira reconfiguração, é preciso que todos se comprometam e entendam que os jovens e adultos são sujeitos de direitos e deveres.

Nesse sentido, universidade, escola, estado, professores e alunos precisam estar imbuídos em um ideal de educação problematizadora, baseada no diálogo e na compreensão de que, apesar das interrupções escolares e das desigualdades sociais sofridas, os jovens e adultos, alunos ou egressos da modalidade EJA, carregam uma bagagem formativa muito grande, com experiências diversas e com conhecimento de suas reais necessidades (FREIRE, 1987). É um público que, quando retorna para a escola, já sabe o que quer e que precisa. Assim, para se construir uma sociedade mais justa e igualitária é fundamental criar oportunidades de acesso à escola e ao conhecimento sistematizado para todos.

Para Hora e Gomes (2007), as políticas educacionais ainda não conseguem priorizar a EJA que fica, na maioria das vezes, em segundo plano nos sistemas educativos. Diferente do que acontece no ensino voltado para crianças e adolescentes, as autoras salientam que não são percebidas ações de combate à evasão na EJA, tampouco projetos que valorizem o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola.

Sampaio (2009) enfatiza a importância de se entender a história da EJA atrelada às lutas populares, reconhecendo que os alunos dessa modalidade são sujeitos que administram

sua própria vida e garantem sua sobrevivência e de sua família, ou seja, carregam experiências da vida adulta e participam ativamente da comunidade. Portanto, não podem ser tratados como receptores passivos, mas como pessoas que possuem muitas vivências para serem compartilhadas e com grande capacidade para aprender o conhecimento sistematizado.

Segundo Paiva (2004) a discussão que envolve a escolarização do adulto deve perpassar pelas condições necessárias para o exercício da cidadania. Para a autora é fundamental que os projetos e programas voltados para EJA estejam baseados em princípios democráticos e que valorizem os direitos humanos, advindos a partir de conquistas dos movimentos sociais. Isso é importante para a construção de uma educação que priorize a prática da cidadania e uma atuação autônoma.

Nesse sentido, é primordial que a concepção de educação destinada para a EJA, leve em consideração os valores, o respeito à diversidade, o reconhecimento das diferenças, para que o ensino não fique restrito apenas aos conteúdos curriculares e que os saberes socializados possam promover a libertação e a consciência de classe (PAIVA, 2004). A pedagogia progressista traz uma concepção de educação libertadora, autônoma, de reconhecimento das desigualdades e valorização de uma educação de qualidade para todos, permeada pelo diálogo e pela reflexão das condições sócio-históricas, atendendo, assim, os parâmetros da EJA e fornecendo os subsídios necessários para a consolidação dessa modalidade de ensino e para os estudos que a fundamentam.

Na educação libertadora professores e alunos aprendem juntos, buscando o entendimento da realidade para poderem agir com vistas à transformação, por isso, volta-se para as camadas populares. Considera a educação chamada "bancária" como opressora ou um depósito de informações que nem sempre estão relacionadas com o cotidiano dos alunos. "Enquanto a prática bancária implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade" (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire (1987) enfatiza que o processo de ensinar e aprender se dá por meio da troca entre alunos e professores, que juntos buscam entender a realidade e tomar decisões visando à transformação. A educação vista como um depósito de informações, muitas vezes, sem conexão com o cotidiano dos alunos é chamada pelo autor como educação bancária, por isso a importância de uma educação voltada para o contexto das camadas populares.

Para Freire (1996), é preciso respeitar os saberes dos alunos e estabelecer relações entre esses saberes e o ensino sistematizado, para que educadores e educandos sejam capazes de problematizar politicamente e ideologicamente os conteúdos estudados. Dessa forma, os

conteúdos devem emergir dos problemas e do cotidiano dos alunos, mas, para que isso ocorra é imprescindível que o planejamento dos professores contemple metodologias totalmente dialógicas e reflexivas. O autor valoriza um ensino pensado a partir das situações concretas vividas pelos alunos.

Compreendendo a EJA como modalidade que atende principalmente jovens e adultos das classes populares, considera-se que o seu contexto exige uma educação politizada, que tenha como propósito a inclusão das camadas populares na escola, respeitando a sua história, que se encontra inserida em movimentos democráticos e a sua conjuntura sociocultural, e, com uma proposta de educação de qualidade e condizente com suas necessidades.

A EJA precisa ser entendida numa perspectiva dos movimentos sociais e da educação popular. É necessário um modelo de educação para adultos que atenda as suas especificidades e considere o seu ciclo de vida, seu tempo de aprendizado, as suas experiências, memórias, conhecimentos práticos e suas identidades, visando romper com os reducionismos vividos pela EJA ao longo da história.

Para Freire (1989), a prática educativa não pode ser neutra e o tratamento que se dá ao conhecimento deve ser no sentido de emancipação das camadas populares. O autor rompe com a questão da neutralidade e exige um posicionamento político e social dos educadores, por meio do compromisso solidário, que visa a humanização do homem. Para ele "a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros" (p. 9).

Na Educação de Jovens e Adultos o compromisso do educador com a humanização é algo imprescindível, pois seu trabalho lida com um grupo de pessoas relativamente homogêneo, apesar de toda pluralidade cultural existente. Um grupo marginalizado socialmente e excluído da escola (OLIVEIRA, 1999). Segundo a autora, são trabalhadores que vêm de longas e cansativas jornadas e carregam identidades de classe, raça, gênero, trabalho e escolarização muito semelhantes aos outros colegas de jornada.

Esses trabalhadores que já construíram uma visão de si mesmos e da sociedade, trazem muitas insatisfações com o seu lugar social, racial, espacial e buscam na EJA superar algumas subjetividades negativas e reconstruir novas possibilidades. A escola representa, para eles, esperança de construção de outros itinerários e de desconstrução de algumas hierarquias sociais as quais foram submetidos ao longo de suas vidas. Compete à escola, portanto, trabalhar em seus currículos essas hierarquias, garantindo aos alunos jovens e adultos o direito de se reconhecerem, nesse sistema, como vitimados, mas ao mesmo tempo, como resistência.

> O desafio da escolarização de jovens e adultos no Brasil passa pelo enfrentamento de vários condicionantes históricos que produziram um país desigual. A educação pode e deve ser um dos elementos de busca da superação destas condições; todavia, não há qualquer chance de mudança nesta realidade sem o enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que seguem sendo produzidas. (MACHADO, 2011, p. 397)

Dessa forma, é importante uma atitude política dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de compreender as desigualdades históricas que prevalecem no nosso país e se colocarem numa posição de luta e defesa dos direitos básicos, os quais a classe trabalhadora precisa para uma vida mais digna. É necessário que os docentes de jovens e adultos compreendam que, enquanto trabalhadores de origem popular viveram e vivem experiências relacionais diversas e foram construindo valores e saberes que refletem os contrastes existentes entre o seu espaço de viver e os lugares de trabalho.

É imprescindível que os docentes tenham essa compreensão ao planejar suas atividades, pois, de acordo com Oliveira (1999), o território da EJA exige um reconhecimento de que as ações educativas não são dirigidas à qualquer jovem e adulto. Ela enfatiza que o estudante jovem e adulto dessa modalidade não é um universitário ou alguém que deseja se qualificar ou ampliar seus conhecimentos por meio de cursos de capacitação. Segundo a autora, geralmente os adultos são migrantes, provenientes de áreas rurais, filhos de trabalhadores rurais com baixa ou nenhuma instrução escolar. "Eles próprios com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente" (OLIVEIRA, 1999, p. 2). Em relação ao jovem ela afirma que apesar de estar envolvido em atividades de trabalho, é mais ligado ao cotidiano urbano e, por ter sido excluído da escola, por fatores diversos, enxerga a EJA como maiores possibilidades de concluir o Ensino Fundamental ou Médio.

De acordo com Machado (2008), a maioria dos cursos de formação de professores prepara os futuros docentes para lidar com o aluno ideal. São trabalhados conteúdos específicos por área do conhecimento, didática e metodologias de aula, mas não priorizam a realidade concreta da escola, principalmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos, um público também negligenciado nos cursos de formação inicial e/ou continuada.

Sem formação adequada, muitos professores não conseguem lidar com a dura realidade que vivem os alunos da EJA e isso pode causar um descompasso entre a proposta pedagógica colocada pela escola e as expectativas e necessidades dos alunos jovens e adultos,

acarretando situações difíceis para os professores, que não estão preparados para encontrar a solução. Por exemplo:

> Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (MACHADO, 2008, p. 165)

É necessário reconhecer que suas identidades, saberes e valores têm origem na família, na geração à qual pertencem e na classe social em que estão inseridos. Quando os profissionais da EJA reconhecem essas questões torna-se mais fácil incorporar na proposta pedagógica da escola o debate sobre o movimento operário, juvenil, das mulheres, dos negros; partindo sempre de suas histórias pessoais e coletivas de luta pelos direitos ao trabalho e à educação.

Nessa perspectiva, os educadores que lidam com esse público precisam compreender como esses estudantes constroem suas vidas, a fim de promover uma educação com caráter emancipatório. “Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura” (VENTURA, 2012, p. 80). É imprescindível conhecer quem são esses jovens e adultos, de onde vieram, suas histórias coletivas e particulares para que as instituições educativas possam pensar no tipo de formação humana que querem propiciar a esses alunos.

No que tange às egressas da EJA que ingressaram nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia é importante investigar suas condições de vida e de trabalho, a fim de identificar os determinantes de suas trajetórias escolares acidentadas, bem como a decisão de retornar aos bancos escolares e continuar a jornada do conhecimento por meio da universidade, analisando a relação com o saber que se constitui nesse espaço. Essa investigação aconteceu por meio da análise dos questionários socioeconômicos respondidos por elas no ato da matrícula, bem como pelas entrevistas em profundidade, que teve como um dos objetivos levantar dados de suas histórias escolares e de vida pregressas à universidade.

De acordo com informações da Secretaria Acadêmica do Câmpus, 63 estudantes oriundos da EJA ingressaram nos cursos de História e Pedagogia de 2012 a 2019. Desses 63,

tivemos acesso a 58 questionários[21] socioeconômicos disponibilizados pelo Núcleo de Seleção da UEG. Um dos itens presentes no questionário diz respeito à participação na vida econômica do grupo familiar. Nessa questão, 46 responderam que são independentes financeiramente e, desses, 31 acrescentaram que são responsáveis por parte das despesas domésticas. Ou seja, 79,3% dos sujeitos pesquisados estão inseridos no mundo do trabalho e 53,4% são responsáveis, ainda, pela subsistência de outras pessoas. Ao responderem a questão sobre o motivo de escolha do curso, 29 marcaram a alternativa *"maiores oportunidades de trabalho"*; 14 candidatos marcaram *"aptidão na área"*; cinco responderam que já trabalham na área; dois ingressantes marcaram *"contribuição para a sociedade";* dois candidatos disseram ser a relação candidato/vaga; quatro, pela *"proximidade da residência"* e dois disseram que foi por influência de família ou terceiros. Considerando que as três primeiras respostas anunciadas se relacionam diretamente com as perspectivas de trabalho, constata-se que 48 sujeitos veem nos cursos de licenciatura possibilidades de melhorar suas condições de trabalho, ou seja, 82,7% do total de atores analisados.

Infere-se desses índices que grande parte dos estudantes oriundos da EJA traz para a universidade saberes diversos e experiências profissionais que os colocam numa condição de sujeitos marcados pelo cotidiano do trabalho, com identidades coletivas e que constroem sua própria sobrevivência. Pelas respostas analisadas eles buscam na universidade, um caminho para encontrar melhores oportunidades de emprego.

Pois bem, esse capítulo, até o momento, procurou contextualizar o lócus da pesquisa e caracterizar, numa dimensão histórica e social, os sujeitos pesquisados, mostrando aspectos de onde vieram, a saber: da Educação de Jovens e Adultos. Para tratar, especificamente, dos achados em relação ao nosso objeto de estudo é importante destacar o percurso metodológico escolhido e as razões de sua escolha. Dessa forma, o próximo tópico retrata o caminho e instrumentos utilizados para realização da coleta e análise dos dados, tendo como referencial os estudos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, por entender que as egressas da EJA se inserem nessa categoria popular e nessa perspectiva de análise.

[21] O questionário socioeconômico é respondido no ato da inscrição para o vestibular. Portanto, alguns dados coletados por meio dele, serão confrontados com as entrevistas, pois podem sofrer alteração durante a jornada acadêmica.

2.3 Percurso metodológico: o estudo de trajetórias de vida e escolar dos sujeitos pesquisados

O presente estudo coloca em discussão o acesso à educação superior, tratando especificamente, dos movimentos que desencadearam no acesso e permanência de estudantes egressas da EJA em cursos de licenciatura (História e Pedagogia) da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia, a fim de analisar os sentidos, mobilização e a relação com o saber que esses sujeitos constituem na universidade. Para tanto, investigamos e analisamos suas trajetórias de vida e escolares, tomando como base discussões sobre as trajetórias longevas e escolaridade prolongada no meio popular.

Nos últimos tempos muitos pesquisadores tem se debruçado sobre a análise das trajetórias escolares de sucesso envolvendo estudantes oriundos das camadas populares. Esses estudantes, que antes eram investigados somente sob a ótica do fracasso, tendo como causa principal os determinantes socioculturais, passaram a ocupar uma nova posição nos estudos sociológicos, que começaram a analisar também os casos de sucesso, com destaque para as estratégias individuais e familiares, o suporte de outras pessoas, o sentido conferido ao ensino, a relação com o saber, entre outras coisas. Seguem nessa perspectiva os trabalhos de Zago (2006, 2015), Lahire (2008), Portes (2001, 2006), Viana (1998, 2005), entre outros.

As pesquisas que tratam da longevidade escolar dos filhos de famílias menos favorecidas tentam explicar como alguns indivíduos escapam de problemas considerados, genericamente, inerentes aos meios populares, como violência, criminalidade e fracasso escolar. “Esses estudos deram visibilidade às ações empreendidas pelos sujeitos sociais, contrariando uma visão patologizante das famílias” (ZAGO, 2006, p. 227). Também permitiram analisar os fatores que motivam esses sujeitos a desenvolverem estratégias integradoras, contrariando a exclusão estabelecida.

Os estudos que abrangem essas questões caminham na perspectiva da sociologia do indivíduo, que sem desconsiderar os aspectos socioeconômicos, não os colocam como determinantes na condição do sujeito. Assim, as pesquisas que analisam as trajetórias escolares prolongadas dos filhos de famílias populares partem de uma série de interrogações como: quem são os sujeitos considerados exceções no que tange ao sucesso social? Que perfil possuem? Onde encontram suporte? Quem são seus familiares e quais suas histórias de vida e escolar? Como conseguiram prolongar seus estudos? E outras questões inerentes a cada trabalho. Essa linha de pesquisa analisa a trajetória dos sujeitos, entendendo-a como parte de

um processo histórico, familiar e social e tenta mostrar que o sucesso escolar e social não pode ser explicado pela sorte, pelos dons ou disposições naturais.

O trabalho em foco segue essa perspectiva metodológica por entender que a análise das trajetórias escolares e sociais das egressas da EJA consegue explicar com mais propriedade os motivos que possibilitaram sua escolarização prolongada e os sentidos que atribuem à vida e saberes universitários. Assim, de acordo com a natureza do objeto estudado, optamos pela pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, p. 50), "os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas". Para esses autores, a pesquisa qualitativa valoriza mais o processo do que o resultado e demonstra as perspectivas dos participantes. Elegemos, portanto, uma metodologia que qualifique os instrumentos utilizados, os dados coletados e favoreça a análise e interpretação das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Minayo (2013) esclarece que a pesquisa qualitativa contempla um universo de significados, sentidos, crenças, atitudes, trabalhando com questões muito particulares e complexas.

Os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho foram definidos, primeiramente, pela revisão da literatura, momento em que fizemos o levantamento de trabalhos disponíveis sobre o acesso e permanência na educação superior por parte de egressos da EJA, o que facilitou localizar e analisar estudos que se aproximam dessa pesquisa, levantando novos questionamentos a partir das lacunas existentes. A revisão da literatura oportunizou ainda encontrar fontes e autores essenciais para essa pesquisa. Os resultados da revisão foram descritos na introdução e o levantamento realizado consta no apêndice A.

A segunda etapa do caminho foi a escolha dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram os conceitos, as concepções, os históricos e os dados utilizados nesse trabalho. A fundamentação teórica se baseia na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (1996, 2000, 2013) e nas concepções de Paulo Freire (1987, 1989, 1996, 2001). Também colaboram com as análises autores que estudam o ingresso de estudantes das classes populares na educação superior como Zago (2006, 2014), Lahire (2008) e outros. Seguindo o percurso da pesquisa, o terceiro momento foi o estudo do caso. Para isso, nos aproximamos do cenário e dos sujeitos a serem pesquisados, a fim de realizar a coleta e análise dos dados.

Primeiramente, entramos em contato com a secretaria do Câmpus, que nos disponibilizou um levantamento dos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia entre os anos de 2012 a 2019 oriundos da EJA. Por esse levantamento tivemos acesso também à informações como data de nascimento, telefone e situação acadêmica. O próximo passo foi

entrar em contato com o Núcleo de Seleção da UEG para conseguir acessar os questionários socioeconômicos respondidos obrigatoriamente no momento de inscrição para o vestibular. Precisei enviar um documento explicando sobre a pesquisa e me comprometendo a manter o sigilo sobre a identidade dos estudantes. Dos 63 ingressantes informados pela secretaria acadêmica do Câmpus o Núcleo de Seleção conseguiu disponibilizar 58 questionários com a justificativa de que o sistema de informatização não localizou os outros. Portanto, o levantamento fornecido pela secretaria e o questionário socioeconômico foram os primeiros instrumentos utilizados para coleta de dados. Além desses documentos recorremos a outros contidos nas páginas oficiais da UEG e do Câmpus para obter algumas informações sobre a instituição e os cursos em estudo, como o PDI, Resoluções, Projetos Pedagógicos de História e Pedagogia, Relatórios de Gestão e outros.

Por meio do questionário socioeconômico conseguimos traçar o perfil dos sujeitos pesquisados e apreender informações acerca das condições econômicas, sociais e escolares do grupo familiar, bem como sobre a sua participação no orçamento doméstico. Além desses assuntos, o questionário nos permitiu analisar alguns dados concernentes à sua experiência na educação básica, a entrada na universidade e escolha do curso. Apesar de bastante elucidativo esse instrumento não abarca a complexidade de algumas questões, por isso precisou ser confrontado com as entrevistas para atualização e análise das especificidades das informações.

Portanto, utilizamos também como instrumento da pesquisa as entrevistas em profundidade, que, combinadas com os questionários socioeconômicos permitiram compreender as trajetórias singulares dos sujeitos pesquisados. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista deve acontecer seguindo um esquema básico, que, entretanto, não precisa ser aplicado com rigidez. O entrevistador pode fazer adaptações necessárias durante a entrevista, inclusive, com novas questões elaboradas a partir das respostas dos entrevistados. Decidimos realizar a entrevista em profundidade para que os sujeitos tivessem tempo e liberdade de narrar suas histórias de vida e escolar e sua condição de estudante universitário. A partir de uma escuta cuidadosa, conseguimos distinguir nas entrevistas elementos determinantes, capazes de explicar como os atores entrevistados vivenciam a experiência universitária, como se estabelece a relação com o saber próprio da universidade e que sentidos são atribuídos à academia. “As boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 136).

Foi elaborado um roteiro para as entrevistas tomando cuidado para que as questões estivessem flexíveis e permitissem respostas mais livres, de maneira que incentivassem a entrevistada a conceder suas informações naturalmente. Antes de iniciarmos as entrevistas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era apresentado à entrevistada, que dava seu aceite em participar da pesquisa, assinando o termo, cujo conteúdo esclarece questões sobre o trabalho, como tema, objetivos e sigilo.

As entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas, tendo em vista que, de acordo com Minayo (2013) a audiogravação confere fidedignidade às informações coletadas. O processo de transcrição exigiu muita concentração e tempo, pois as entrevistas foram longas e detalhadas. Depois de transcritas, as entrevistas foram editadas, pois Duarte (2004) recomenda a correção de frases muito coloquiais, repetições, vícios de linguagem, erros gramaticais e outros na transcrição editada.

Durante as entrevistas fiquei atenta a outros indicadores de análise, pois como salientam Lüdke e André (1986), os gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda comunicação não verbal precisa ser valorizada e a sua captação ajuda na compreensão e a validação do que foi falado. Bogdan e Biklen (1982) ressaltam que a entrevista propicia a coleta de dados com base na descrição do próprio sujeito e assegura ao entrevistador desenvolver deduções sobre o modo como o entrevistado interpreta o mundo.

Dentre os 63 estudantes oriundos da EJA, que ingressaram nos cursos de História e Pedagogia entre os anos de 2012 a 2019, estão os sujeitos da pesquisa: 52 mulheres. Desse universo pesquisado realizamos entrevista com oito delas, pois optamos por ouvir estudantes dos dois cursos e de cada categoria, ou seja, que já concluíram, que estão cursando e que evadiram, para que as entrevistas ficassem balanceadas. As entrevistas versaram inicialmente sobre questões referentes à identificação do sujeito, bem como sobre sua origem e composição familiar e social. As indagações trataram também de aspectos da vida pessoal, profissional e escolar. Depois das perguntas iniciais, era solicitado às entrevistadas que contassem, com detalhes, sua trajetória de vida e escolar desde a infância, apontando os motivos das interrupções nos estudos, a decisão de retornar à escola, a escolha da EJA, as razões de prosseguir rumo à educação superior e a experiência universitária. Ao término da fala da entrevistada eram lançadas mais questões sobre a universidade e as atividades desenvolvidas nela. O roteiro das entrevistas está no Apêndice D.

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2019 e retomadas em fevereiro e março de 2020, de acordo com a disponibilidade de cada estudante e

respeitando seus compromissos acadêmicos. Foram feitas no próprio Câmpus, em dias e horários acordados antecipadamente, exceto de uma estudante evadida que reside atualmente em Goiânia. Ela foi entrevistada em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Os dados das estudantes, como email e telefone foram conseguidos na secretaria do Câmpus e o contato foi feito por meio do aplicativo WhatsApp. O processo de recrutamento das entrevistadas foi muito positivo, pois houve adesão de todas que entramos em contato, demonstrando interesse em colaborar com a investigação. As participantes foram informadas que suas identidades seriam preservadas, portanto os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios, a fim de garantir o anonimato das entrevistadas.

Procurou-se criar um ambiente agradável para a entrevista, com a finalidade de que as participantes ficassem tranquilas para narrar suas trajetórias. Era preciso estabelecer uma relação de confiança com a entrevistada, para que a comunicação fosse eficaz. A partir das narrativas procuramos compreender os fenômenos que permitiram a construção de trajetórias escolares singulares e longevas, considerando as categorias que emergiram dos dados coletados.

Após a coleta dos dados seguiu-se para a etapa denominada por Minayo (2013, p. 26) de "análise e tratamento do material empírico e documental e, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos". Nesse momento da pesquisa foi preciso retomar as teorias que embasam o trabalho, a fim de possibilitar maior clareza nas análises e interpretações do material coletado. De acordo com Passeron (1995), só é possível produzir proposições com estrutura de conhecimento quando se submete o conjunto ou parte das informações coletadas a um tratamento orientado por conceitos e organizado por operações. Esse caminho "apresenta a particularidade de poder gerar outros efeitos de conhecimento se o relacionarmos a outras informações básicas ou a outros efeitos do conhecimento já produzidos" (PASSERON, 1995, p. 263).

Nessa etapa de tratamento e análise do material foi preciso organizar o que foi construído; ordenar e checar os vários instrumentos utilizados, aproximando as informações e verificando divergências; descrever os dados coletados; realizar análise e interpretação. Para André (1995, p. 29), "o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos". A autora ressalta que é importante e possível descrever também ações e representações dos sujeitos, seus significados, sua linguagem, suas crenças, atitudes e o modo como reelaboram o conhecimento.

Nos trabalhos que utilizam como modelo de análise as trajetórias escolares prolongadas e que subsidiaram esse estudo, foi possível perceber a utilização da análise de conteúdo do conjunto de entrevistas e de cada um dos relatos, examinando as recorrências existentes nas jornadas narradas. Tivemos a intenção de seguir por esse caminho tomando o cuidado de não pegar nenhum fator de forma isolada como determinante dos percursos escolares. Priorizou-se a combinação dos elementos e sua interdependência, ao mesmo tempo em que se interpretava a singularidade de cada percurso. Bortoni-Ricardo (2008) destaca a importância de analisar detalhadamente uma situação em sua especificidade comparando-a a outras situações.

Lahire (2008) argumenta que os fatores que interferem na escolarização dos sujeitos devem ser vistos sob a ótica da interdependência, não podendo ser entendidos como determinantes em sua unicidade. Também explica que embora as configurações familiares sejam específicas não podem ser tratadas de forma isolada, pois se articulam e se aproximam. Assim, ele critica os dados estatísticos que consideram apenas as equivalências tiradas dos contextos e opta por analisar a singularidade presente em cada história. Em entrevista concedida à Revista Plural, Lahire diz o seguinte:

> Para compreender os indivíduos em sua singularidade relativa é necessário se aproximar deles e parar de considerá-los unicamente como "representantes de grupos ou de categorias". É preciso reconstruir os elementos de um percurso individual e compreender o tecido social desse indivíduo singular. (LAHIRE, 2012, p 157)

Lahire (2008) contraria a ideia de reprodução das condições econômicas e sociais das famílias. Segundo ele há uma série de fatores que mostram a construção e apropriação das disposições individuais e que precisam ser considerados para o entendimento da singularidade de cada história. Em sua obra intitulada "Homem Plural: os determinantes da ação", Lahire (2003) defende a ideia de que o sujeito se constitui num mundo social plural, contraditório e heterogêneo. Ele compreende que as práticas concretas de cada indivíduo derivam da forma como ele incorpora essa diversidade de experiências socializadoras e como institui o que ele chama de "patrimônios individuais de disposições e competências".

Por fim, esse capítulo se propôs a contextualizar o cenário e os sujeitos da pesquisa, a partir de sua origem escolar e social, apresentando o caso estudado e os pressupostos metodológicos utilizados. No próximo capítulo a intenção é apresentar e interpretar os dados coletados à luz das teorias utilizadas, formando as categorias de análise a fim de compreender aspectos relevantes nas trajetórias de vida e escolar das egressas da EJA, desvelando a relação

que estabeleceram com os diversos saberes que as formaram e com o saber específico do espaço acadêmico. Nesse sentido, os resultados da pesquisa são apresentados procurando responder ao problema que gerou esse estudo.

CAPÍTULO 3
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADE: UM ENCONTRO POSSÍVEL?

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida com egressas da Educação de Jovens e Adultos que adentraram o espaço universitário, nos cursos de Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia. Primeiramente, é traçado um perfil de todos os estudantes oriundos da EJA que ingressaram nesses cursos entre os anos de 2012 a 2019, identificando a sua origem social, bem como os aspectos próprios de seu estrato. Em seguida, as participantes da pesquisa são apresentadas, com enfoque nas suas trajetórias de vida e escolares, visando interpretar como se constituíram enquanto indivíduos e quais saberes se ressaltaram durante sua formação identitária.

Nesse capítulo, os dados coletados são apresentados, interpretados e analisados à luz das concepções teóricas adotadas nesse trabalho, tais como: Charlot (1996, 2000, 2013), Freire (1987, 1989, 1996, 2001), Zago (2006, 2014, 2015), Lahire (2003, 2008), Coêlho (2016), dentre outros. Esses autores subsidiam nossa análise acerca da relação com o saber constituída na universidade por parte das estudantes entrevistadas e os sentidos que essas mulheres das camadas populares conferem à instituição, ao conhecimento, às pessoas inseridas nesse meio e ao seu percurso acadêmico.

Ainda, nesse capítulo, são apresentados os desafios e dificuldades vivenciados pelas estudantes pesquisadas durante o curso, que interferiram diretamente no processo de acesso, permanência/não permanência e êxito acadêmico. Também são analisadas as estratégias que elas desenvolveram e como se mobilizaram para ingressar e permanecer na universidade.

As exposições realizadas nos capítulos anteriores oferecem suporte teórico para as análises das categorias que emergiram no processo de tratamento dos dados, a saber: percepções sobre a EJA como motivação para a educação superior; estratégias e movimentos para o ingresso e permanência na universidade; a relação com o saber universitário. Dessa forma, no decorrer do texto que abrange esse capítulo as discussões são retomadas, visando garantir sustentação para responder as questões iniciais desse trabalho.

3.1 Perfil socioeconômico dos estudantes

Nesse eixo procura-se, por meio de análise dos questionários socioeconômicos, identificar a origem social dos estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da Educação de Jovens e Adultos, e analisar os aspectos próprios de sua extração de classe. A proposta do tópico é construir o perfil desse público que está adentrando a instituição universitária.

De acordo com o levantamento feito por meio da secretaria acadêmica 63 estudantes oriundos da EJA ingressaram nos cursos de História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia entre os anos de 2012 a 2019. O quadro a seguir apresenta o total de ingressantes nos referidos cursos de acordo com cada ano, especificando o quantitativo de sujeitos oriundos da EJA a fim de compreendermos a posição desses estudantes no universo estudado. Conforme dados do quadro, ao somarmos os ingressantes dos dois cursos no período delimitado temos um total de 633, dessa forma os estudantes egressos da EJA representam 10% desse conjunto.

Quadro 2 – Quantitativo de ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia, nos anos de 2012 a 2019

INGRESSANTES		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
História	Geral	35	42	38	39	40	40	40	39	**313**
	Oriundos/EJA	2	2	6	3	5	11	2	5	**36**
Pedagogia	Geral	39	41	40	40	39	41	41	39	**320**
	Oriundos/EJA	2	-	4	3	7	5	2	4	**27**

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento fornecido pela Secretaria do Câmpus, 2020.

Tomando os cursos separadamente percebe-se que em História a entrada de estudantes oriundos da EJA foi maior, representando 11,5%, enquanto que em Pedagogia o percentual foi de 8,4%. Uma das explicações para essa diferença pode ser a concorrência dos dois cursos no vestibular. A entrevistada Helena[22] declarou: *História não era a minha paixão e não é a minha paixão, eu queria mesmo era enfermagem, mas não tinha dinheiro para pagar o curso e meu sobrinho disse que na UEG História tinha menos concorrentes*. Para verificar essa questão solicitamos à secretaria do Câmpus a concorrência dos cursos ofertados, nos anos em estudo. De posse das informações de cada ano foi feita uma média simples que resultou nos seguintes dados: curso de Pedagogia (média de 8,2 por vaga); curso de Administração (média

[22] Todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios.

de 7,8 por vaga); Curso de Sistemas de Informação (média de 3,4 por vaga); curso de História (média de 1,3 por vaga)[23] (UEG, 2020).

Além de identificar a posição desses estudantes no universo de ingressantes é importante situar onde se localizam nos cursos para que haja uma compreensão da quantidade de alunos que seguiram regularmente ou que abandonaram o percurso. Para possibilitar esse entendimento e verificar quem são esses sujeitos os quadros a seguir apresentam, por curso e ano, a quantidade de ingressantes de acordo com o sexo e a situação em que se encontram atualmente.

Quadro 3 – Quantitativo de ingressantes no curso de História da UEG-Goianésia, originários da EJA, por ano, sexo e situação

SITUAÇÃO DOS EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE HISTÓRIA								
ANO	Ingressantes		Concluintes		Cursando		Desistentes	
	F	M	F	M	F	M	F	M
2012	2	-	1	-	-	-	1	-
2013	2	-	1	-	1	-	-	-
2014	6	-	1	-	1	-	4	-
2015	2	1	-	-	1	1	1	-
2016	4	1	-	-	1	1	3	-
2017	7	4	-	-	4	1	3	3
2018	1	1	-	-	1	-	-	1
2019	3	2	-	-	2	2	1	-
Total	**27**	**9**	**3**	**-**	**11**	**5**	**13**	**4**

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento fornecido pela Secretaria do Câmpus, 2020.

Quadro 4 – Quantitativo de ingressantes no curso de Pedagogia da UEG-Goianésia, originários da EJA, por ano, sexo e situação

SITUAÇÃO DOS EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA								
ANO	Ingressantes		Concluintes		Cursando		Desistentes	
	F	M	F	M	F	M	F	M
2012	2	-	2	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	3	1	3	-	-	1	-	-
2015	3	-	2	-	1	-	-	-
2016	6	1	-	-	5	-	1	1
2017	5	-	-	-	4	-	1	-
2018	2	-	-	-	1	-	1	-
2019	4	-	-	-	3	-	1	-
Total	**25**	**2**	**7**	**-**	**14**	**1**	**4**	**1**

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento fornecido pela Secretaria do Câmpus, 2020.

[23] A UEG Câmpus Goianésia oferta esses quatro cursos, todos no período noturno.

Ao verificar os ingressantes por sexo e a situação dos mesmos no curso de História, constatamos que dos 36 estudantes matriculados 27 são mulheres e nove homens, ou seja, predomina a entrada de mulheres com 75%. No curso de Pedagogia a predominância de mulheres é ainda maior, dos 27 ingressantes, 25 são mulheres, incidindo num percentual de 92,6%, o que está de acordo com o perfil do curso.

A hegemonia das mulheres no ensino superior e, especificamente nas licenciaturas, cujos cursos fazem parte desse estudo, pode ser comprovada pelos dados do Censo da Educação Superior. De acordo com as últimas notas disponíveis do Censo, as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação, sendo que nas licenciaturas esse índice fica ainda maior, 70,6% (INEP, 2017).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 54,9% dos estudantes que fizeram o Ensino Médio na EJA no ano de 2018 era do sexo feminino, o que mostra a forte presença das mulheres também nos anos finais dessa modalidade. Diante dessa realidade, optamos por aprofundar esse estudo, tendo como participantes da pesquisa apenas as mulheres.[24]

Embora seja predominante o ingresso de estudantes do sexo feminino, quando analisamos a evasão, especificamente no curso de História, percebemos que entre as mulheres a proporção foi um pouco maior: 48,1%, enquanto que entre os homens o índice de desistência ficou em 44,4%. No total, o percentual de evasão entre os egressos da EJA no curso de História é de 47,2%, o que significa que quase metade dos que ingressaram, abandonaram o curso no meio do caminho. Essa realidade se difere um pouco no curso de Pedagogia, cujo índice geral de evasão é de 18,5%, também significativo, mas menor do que o curso de História. Em relação ao período estudado, tivemos acesso, por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos, aos dados gerais de evasão referentes apenas aos anos de 2012 a

[24] A expansão da escolaridade é um dos fatores que mais impacta na entrada da mulher no mercado de trabalho. De acordo com Bruschini (2007), a escolaridade das trabalhadoras é bem maior que a dos trabalhadores. No que diz respeito ao ensino superior sua presença é significativa, no entanto, segundo a autora, a procura é maior nos cursos das áreas de educação, saúde e bem estar social, humanidades e artes, consideradas, tradicionalmente, como áreas de conhecimento femininas e que preparam as mulheres para as chamadas ocupações próprias do gênero. Embora a autora reconheça que ocorre uma inserção desse público também nos cursos tidos como redutos masculinos, como engenharia, produção e construção. Ao traçar um panorama da situação da mulher no mercado de trabalho brasileiro ela aponta em sua pesquisa que as mulheres escolarizadas têm alcançado bons empregos, com acesso a carreiras e profissões de prestígio, mas, por outro lado, o predomínio do trabalho feminino ainda acontece de forma precária e em atividades informais. Seu estudo revela ainda que o perfil das trabalhadoras traz as seguintes características: casadas, mães e mais velhas, sendo que permanecem suas responsabilidades pelas atividades domésticas e os cuidados com filhos e outros familiares, sobrecarregando física e mentalmente essas mulheres trabalhadoras.

2016[25]. Subtraindo os estudantes da EJA tanto dos ingressantes quanto dos evadidos e fazendo uma média simples dos cinco anos obtivemos o seguinte resultado: o curso de História teve um índice de 15,9% de evasão entre os estudantes que não vieram da EJA e o curso de Pedagogia 4,1%. Por meio desses dados depreende-se que o fator EJA é um elemento importante a se considerar no percentual de evasão dos cursos estudados. Ressalta-se a necessidade de um olhar mais atento da instituição sobre esses acadêmicos.

O alto índice de abandono pode ser explicado pela dificuldade de compreensão teórica dos conceitos trabalhados no curso. Isso é destacado tanto nas falas das entrevistadas que evadiram quanto nas narrativas das que ainda estão estudando ou já concluíram. Ana, por exemplo, que desistiu de continuar a graduação no primeiro semestre de estudo, menciona que por não conseguir acompanhar os conteúdos preferiu migrar para um curso técnico: *"eu não estava conseguindo acompanhar o que os professores ensinavam, era muita coisa pra ler, então eu resolvi fazer um curso técnico na escolinha da Jalles[26]"* (ANA, 2020). Esse déficit de aprendizagem também aparece na entrevista de uma concluinte: *"Os textos eram muito difíceis. Nossa, tinha que ler umas três, quatro vezes para ver se conseguia entender. Às vezes buscar vídeo aula ou outros recursos pra compreender melhor"* (HELENA, 2019). Ela conta ainda que ficou retida em muitas disciplinas ao longo do curso, mas que nunca pensou em desistir porque tinha muita vontade de ter um curso superior. Ao serem perguntadas se recebiam algum tipo de apoio da instituição para sanar essas dificuldades, as duas responderam que não. Portanto, nota-se que não há no Câmpus um programa de acompanhamento para esses alunos.

Os dados contidos nos quadros nos revelam ainda que as interrupções escolares e/ou retenções perduram também na educação superior, pois, tomando como base o ano corrente (2020) e levando em consideração que os cursos têm a duração de oito períodos (quatro anos), os 18 estudantes que ingressaram no curso de História até o ano de 2016, caso tivessem estudado sem nenhuma interrupção deveriam ter concluído seu curso até o ano de 2019. Entretanto, verifica-se que apenas três desses estudantes conseguiram integralizar seu currículo no tempo mínimo, ou seja, 16,6% dos que tinham possibilidade de concluir. Em Pedagogia esse índice é melhor, 43,7%; mas, ainda preocupante, pois demonstra que mais da metade não conseguiu concluir no tempo previsto. Durante as entrevistas realizadas foi

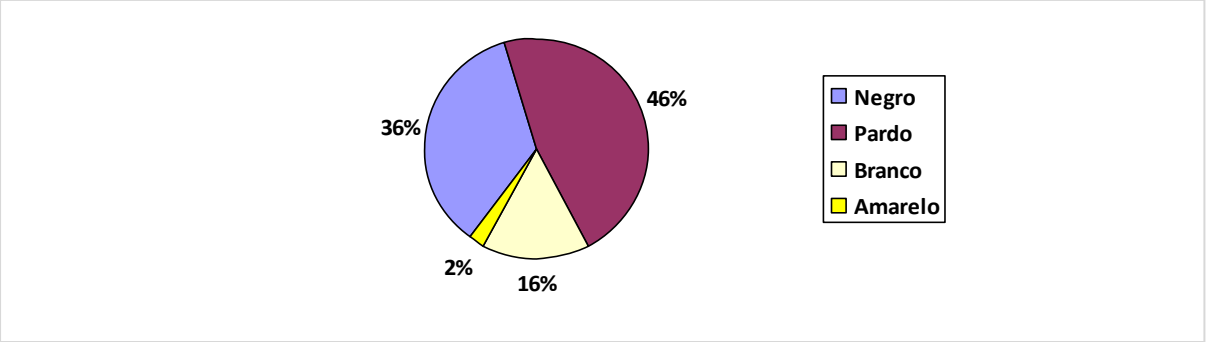
[25] Solicitamos à secretaria acadêmica do Câmpus os dados dos outros anos, mas não obtivemos resposta. Possivelmente em razão do trabalho remoto realizado durante a pandemia da Covid-19.

[26] A entrevistada se refere a uma empresa da cidade, que possui parceria com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e oferta EJA e alguns cursos técnicos.

possível inferir alguns motivos dessas interrupções, que são analisados mais à frente, em categorias específicas.

O questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos no momento da inscrição do vestibular nos permite traçar o perfil dos egressos da EJA que entraram na universidade, por isso foi utilizado como instrumento para coleta e análise de alguns dados. Em relação à caracterização dos sujeitos da EJA de acordo com a raça/cor/etnia as respostas do questionário apontam para uma realidade já conhecida, grande parte das salas de aula que agrupam a modalidade EJA é composta por estudantes negros. O gráfico a seguir demonstra o percentual de como os egressos da Educação de Jovens e Adultos que adentraram a UEG – Câmpus Goianésia se declaram:

Gráfico 1 – Egressos da EJA matriculados nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia entre os anos de 2012 a 2017 de acordo com raça/cor/etnia:



Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Socioeconômico da UEG, 2019.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os grupos de pretos e pardos formam a população negra do Brasil. Preto e pardo são as terminologias usadas oficialmente pelo Instituto. Portanto, partindo da premissa que a classificação de negro diz respeito ao conjunto da população autodeclarada preta somado ao conjunto da população autodeclarada parda, temos um total de 37 egressos da EJA, dentre os 45, no grupo de negros, ou seja, 82,2%.

A faixa etária recomendada para os estudantes da educação superior é de 18 a 24 anos, tanto que a meta 12 do Plano Nacional de Educação ao tratar da democratização do acesso à educação superior considera essa população. No entanto, essa não é a realidade dos discentes oriundos da EJA; ao assinalar a idade, 27 candidatos afirmaram possuir mais de 30 anos, o que corresponde à 60% e 16 candidatos disseram ter entre 23 a 30 anos, ou seja em média, 95% desses estudantes estão acima da faixa etária indicada para a educação superior.

Acrescenta-se à questão da idade o fato de que a maioria desses sujeitos já constituiu família. Apenas 11 candidatos declararam ser solteiros, o que denota que 75,5% possui um(a) companheiro(a) e, possivelmente, filhos. Essa não é uma característica que prevalece entre os universitários e essa diferença de perfil geracional e de experiências vividas gera algumas dificuldades de interação com os outros acadêmicos, o que pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas:

> Não tivemos nenhum desentendimento, no entanto eu era mais (hesitou um pouco) eu sou uma pessoa assim, mais retraída, não sou uma pessoa desinibida, não sou uma pessoa falante, eu falo pouco. Aí eu acho que tem a idade, que eles eram bem mais novos, estavam vivendo coisas que eu já tinha vivido e que às vezes eu não aprovava muito... assim, a gente via que não dava muito certo. A gente já passou por essa experiência, a gente sabe. A imaturidade deles e eu já bem mais madura. Tinha essa dificuldade, mas também eu vejo que o que mais pegava era a questão religiosa, porque eu sou evangélica e a maioria não e alguns que se diziam ser evangélicos não tinham o mesmo comportamento que eu. Eu acho que eu sou mais rígida com o comportamento, a fala, então assim, eu acho que não só isso, mas foram muitas coisas, um conjunto de pequenas coisas diferentes. Meu modo de vestir não era compatível com o jeito deles (risos). Os diálogos, as prosas eram do meu cotidiano não era do deles. Então era muita coisa assim, não era só uma coisa, era um conjunto de coisas. A gente não teve atrito nenhum, mas é diferente, a ideia, a cabeça, a maturidade é diferente. Eu não posso dizer ah... eu tive uma grande amiga. Teve uma só do meu grupo de trabalho que a gente fez e trabalhou os quatro anos é a mais próxima, mas eu não posso dizer que fiz uma grande amizade. (CONCEIÇÃO, 2019)

O questionário socioeconômico mostrou que a composição familiar acompanha as estatísticas nacionais de um a dois filhos por família. Segundo o IBGE (2018) a taxa de fecundidade total para 2018 é de 1,77 filhos por mulher. Infere-se que pelo fato da maioria dos egressos da EJA observados nesse trabalho serem casados, eles constituíram família seguindo a projeção nacional, pois 25 candidatos responderam que o grupo familiar é composto de três a quatro pessoas e sete candidatos responderam que duas pessoas compõem o seu grupo, ou seja, somando-se as duas respostas chegamos ao índice de 71,1%. Entretanto, essa realidade não condiz com as suas famílias de origem, que pelas entrevistas realizadas se apresentaram um pouco mais numerosas. Das oito entrevistadas, apenas uma vem de um grupo familiar um pouco menor: três irmãos. As demais fazem parte de uma prole de quatro, cinco, sete, e até dez irmãos, predominando o quantitativo mais alto. Comparando com o grupo familiar constituído na vida adulta, percebe-se que houve uma redução substancial dos descendentes.

Zago (2006) enfatiza que em sua maioria, as famílias populares compõem-se de uma maior quantidade de pessoas, vivem em regiões precarizadas e, muitas vezes, os filhos entram no mundo do trabalho muito cedo para ajudar nas despesas familiares. As entrevistas

realizadas apontam para essa realidade: Conceição afirma que parte de sua infância foi na zona rural, os pais eram agregados em terras de terceiros e toda a família exercia atividades agrícolas. O mesmo acontecia com a família de Helena, que, embora tivesse a sua própria terra, todos os filhos, desde pequenos eram encaminhados para o labor rural. Luísa conta que seu pai sempre trabalhou em corte de cana, nas usinas de açúcar e álcool, sua mãe lavadeira de roupa e que ela precisou começar a trabalhar muito cedo para ajudar os pais: "*tinha doze anos e já estava trabalhando em casa de família e estudando"*, comenta.

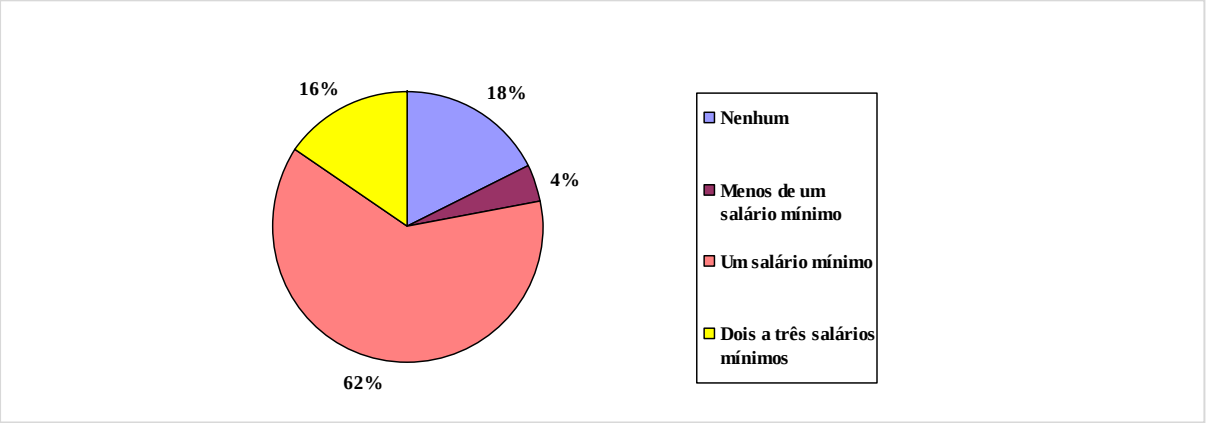
Um exemplo que pode ser elucidado para mostrar as dificuldades financeiras desses estudantes é que quando perguntados sobre a razão de terem escolhido a UEG, 60% respondeu ser devido à gratuidade dos cursos ofertados. Durante as entrevistas isso aparece também nas falas de algumas acadêmicas. Sueli ao explicar a escolha do curso salienta: *"pra começar eu não teria condições de pagar uma faculdade particular"* e, acrescenta que quem pagou a inscrição do vestibular foi uma amiga. Conceição também contou que uma professora da escola em que trabalha como merendeira pagou a sua inscrição. Helena revelou que seu sonho era fazer curso superior de enfermagem, mas *"o que eu ganho, se for pra pagar vai ficar na mensalidade e eu preciso da minha sobrevivência, então não tem condições".* Nesse sentido, percebe-se que mesmo com a possibilidade de estudar em uma universidade pública, alguns não tinham condições sequer de arcar com a inscrição do vestibular, no valor de R$ 80,00[27] (oitenta reais). Ainda nessa lógica, o questionário nos aponta que 91,1% dos respondentes estudaram sempre em escola pública.

Um dado que aparece no questionário socioeconômico reforçando o argumento de pertencerem aos grupos populares é que 28,8% dos candidatos participavam de algum programa do governo federal, estadual ou municipal. Entretanto, o argumento mais consistente diz respeito à renda declarada pelos candidatos e a ocupação profissional que exercem. Perguntados sobre a renda mensal do grupo familiar, três responderam que é de quatro a cinco salários mínimos, 31 responderam que é de dois a três salários mínimos e 11 disseram ser de um salário mínimo. Se tomarmos como referência o que a maioria respondeu sobre a renda familiar (dois a três salários) e fizermos a relação com o que a maioria respondeu acerca da quantidade de pessoas que compõem o grupo familiar (três a quatro) teremos uma renda per capita média de R$ 700,00 (setecentos reais), um pouco mais de meio

[27] Esse era o valor cobrado para inscrição no vestibular da UEG até o ano de 2018. No ano de 2019 o valor subiu para R$ 100,00 (cem reais), conforme edital. Os candidatos podem solicitar a isenção dessa taxa. No entanto, era exigido ter o Cadastro Único do governo federal para programas sociais. O edital de 2019 está mais maleável nesse quesito e basta comprovar renda familiar bruta de até dois salários mínimos ou renda per capita de até meio salário mínimo.

salário mínimo. Quando questionados sobre a sua própria remuneração, a maioria respondeu que recebe um salário mínimo, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Remuneração dos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da EJA



Fonte: elaborado pela autora com base no Questionário Socioeconômico da UEG, 2019.

Pois bem, o gráfico revela que além dos 62% que afirmaram receber apenas um salário mínimo, há ainda alguns que percebem uma remuneração inferior a um salário e aqueles que declararam, no momento da inscrição que não estavam trabalhando. Dessa forma, compreende-se que o ganho salarial dessa população garante somente o provimento de elementos básicos para a subsistência, o que os insere nos grupos populares. De acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) realizada pelo IBGE referente aos anos de 2017 e 2018, 23,9% das famílias brasileiras sobrevivem com menos de dois salários mínimos; se considerarmos apenas a população rural, esse índice aumenta para 42,5%. Esse grupo é classificado pela pesquisa como pertencente à classe mais baixa, da qual fazem parte, inclusive, os que não apresentam rendimentos. A POF utiliza a divisão de sete classes de rendimento, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Classes de rendimento total e variação patrimonial

Reais mensais (R$)		Salários mínimos[28]
Até 1.908		Até 2
Mais de 1.908 a 2.862		Mais de 2 a 3
Mais de 2.862 a 5.724		Mais de 3 a 6

[28] Considerou-se o valor de R$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais), vigente em 15 de janeiro de 2018, data de referência da pesquisa. (IBGE, 2019b, p. 23).

Mais de 5.724 a 9.540		Mais de 6 a 10
Mais de 9.540 a 14.310		Mais de 10 a 15
Mais de 14.310 a 23.850		Mais de 15 a 25
Mais de 23.850		Mais de 25

Fonte: Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018 (IBGE, 2019b).

De acordo com o IBGE (2018), a análise do padrão de vida de uma população está imbricada em um grande número de dimensões que possibilitam avaliar as condições de bem-estar dos indivíduos, com base no acesso a bens e serviços considerados essenciais para uma existência satisfatória. O rendimento familiar é apenas uma dessas dimensões e está "relacionado ao poder de compra, ao nível de bem-estar, à vulnerabilidade monetária das pessoas" (IBGE, 2018, p. 16) e pode apontar a exposição a carências e riscos. Dessa forma, diz muito sobre as condições em que vive a população brasileira.

Prosseguindo nos argumentos que indicam as condições sociais e econômicas dos sujeitos dessa pesquisa, é interessante destacar suas atividades laborais. Em relação à ocupação profissional, as entrevistas apontaram merendeira de escola pública, auxiliar de educação infantil, assistente administrativo em empresa de confecção de roupas, auxiliar administrativo em escola, auxiliar de limpeza em órgão público e outras, cujos vencimentos não ultrapassam o salário mínimo. As entrevistas revelaram ainda que muitas dessas ocupações foram conquistadas após a entrada na universidade.

> No segundo ano de faculdade eu comecei trabalhar como monitora na escola. Antes eu era cabeleireira. Nunca mais mexi com isso. Agora só arrumo o meu cabelo e olha lá. (CLÁUDIA, 2019)

> Eu sou auxiliar de educação infantil no CEMEI, recentemente eu fiz um concurso em Santa Rita, não pra professora, porque eu ainda não podia, mas pra monitora de educação infantil e passei. (LUÍSA, 2019)

Entende-se que o trabalho está diretamente relacionado ao cotidiano dessas pessoas que tecem sua própria sobrevivência e procuram no estudo possibilidades de melhorar suas condições de vida. Ingressar nos cursos de licenciatura da UEG representa para esses egressos da EJA melhores perspectivas de trabalho, conforme evidenciado no questionário socioeconômico e nas falas das entrevistadas.

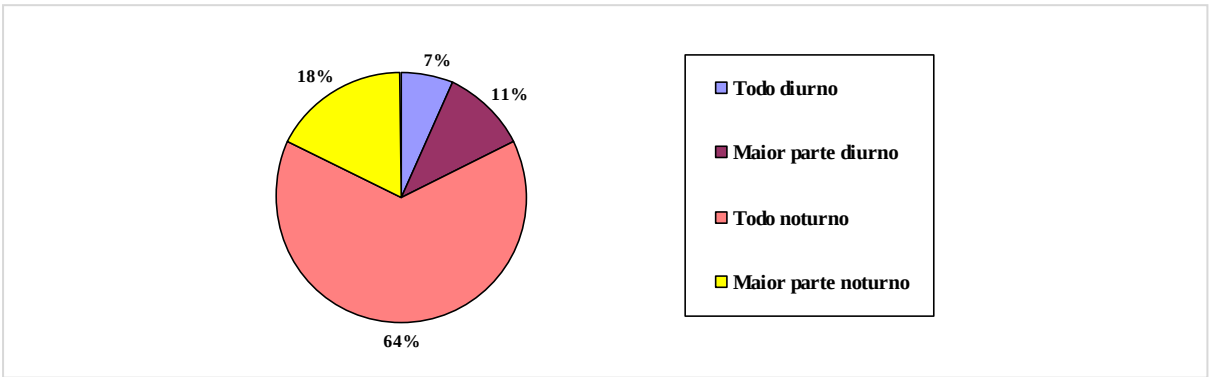
É importante analisar esses sujeitos oriundos da EJA pelo viés do trabalho. São estudantes trabalhadores que trazem experiências construídas na luta diária pelo seu sustento e de seus familiares. Isso também aparece nas respostas obtidas por meio do questionário. Uma das questões era: como pretende se manter durante o curso universitário? Dos 45

respondentes, 35 disseram que era trabalhando, cinco pretendiam receber bolsa de estudo e cinco com recursos da família. Desse resultado depreende-se que 77,7% dos ingressantes precisam conciliar os estudos com o trabalho, o que pode ser especificado nas falas que seguem:

> Geralmente eu estudo para as provas à tarde e à noite. Às vezes eu chego da faculdade e ainda dou uma estudada e, geralmente à tarde, porque de manhã eu trabalho. (CONCEIÇÃO, 2019)
>
> Eu costumo chegar em casa por volta de duas e meia. Eu trabalho de cinco da manhã às duas da tarde, de segunda a sábado. Chego em casa ajeito alguma coisa ali e acolá e sempre dou uma lida nas matérias que a gente está estudando. Algum trabalho que a gente tem que fazer. (CARLA, 2019)
>
> Quando eu estava estudando meus finais de semana era só estudando. Não tinha final de semana. Porque durante a semana eu trabalhava e aí então final de semana era só pra estudar mesmo. (HELENA, 2019)
>
> Tava muito puxado pra mim também. Meu serviço é muito puxado e não tem horário certo. Então não conseguia ler os textos que os professores passavam e nem estudar pra fazer as provas. (MÔNICA, 2020)

Essa necessidade de conciliar estudo e trabalho é uma realidade que já enfrentavam na EJA e, que muitos conhecem desde a infância, pois convivem com exaustivas jornadas de trabalho desde muito cedo. Luísa afirma que com 12 anos já exercia atividades domésticas remuneradas. Conceição ao falar sobre o trabalho de babá enfatiza a idade que começou*: "eu tinha sete anos e tava lá cuidando de um menino de dois anos"*. O questionário socioeconômico quis saber dos candidatos em que período eles cursaram o Ensino Médio e o gráfico a seguir indica que a maior parte estudou no período noturno, provavelmente pela obrigação laboral.

Gráfico 3 – Período que cursou o Ensino Médio



Fonte: elaborado pela autora com base no Questionário Socioeconômico da UEG, 2019.

Somando as duas fatias correspondentes ao período noturno, temos um percentual de 82% dos egressos da EJA que estudaram a maior parte ou todo o Ensino Médio à noite. Deduz-se que o maior número dos que disseram ter feito o Ensino Médio do período diurno trata-se de pessoas do sexo feminino na condição de casada, tendo em vista o percentual destacado anteriormente nesses dois quesitos e alguns apontamentos mencionados durante as entrevistas: *"eu estudava durante o dia, no período da tarde"*, salienta Luísa (2019).

> Eu estudava à tarde. Basicamente era mulher casada, nós éramos tudo mulher... não tinha homem. Era mulher casada ou mãe solteira, quase todas. (SUELI, 2019)
>
> Foi uma queda de braço, que eu queria estudar. E aí eu estudava até de dia, porque se de dia meu marido não deixava imagina de noite. Então eu estudava de dia, eu estudava à tarde, porque ele estava trabalhando, então eu estudava à tarde. Só que mesmo assim, mesmo sendo à tarde, todo dia era a mesma coisa, todo dia a mesma coisa. (CONCEIÇÃO, 2019)

Na fala de Conceição é possível perceber que algumas mulheres casadas enfrentavam ainda conflitos conjugais para realizar o desejo de voltar a estudar. Por isso, muitas optavam por retornar à escola no período diurno, ficando mais fácil conseguir o consentimento do companheiro. Na narrativa de Sueli fica claro essa opção e o perfil da EJA diurna, grande parte composta por mulheres casadas ou com filhos.[29]

Por fim, para delinearmos melhor o perfil dos estudantes de História e Pedagogia oriundos da EJA e compreendermos sua trajetória estudantil merece realce as origens socioeducativas desses sujeitos. A tabela a seguir mostra que esses estudantes são originários de núcleos familiares que sequer concluíram o Ensino Fundamental.

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Pai	Mãe	Percentual
Nenhuma instrução	6	7	14,4%
Ensino Fundamental incompleto	28	23	56,7%
Ensino Fundamental completo	4	5	10%
Ensino Médio incompleto	2	3	5,6%
Ensino Médio completo	5	5	11,1%
Ensino Superior incompleto	-	-	-
Ensino Superior completo	-	2	2,2%
Total	45	45	100%

Fonte: elaborado pela autora com base no Questionário Socioeconômico da UEG, 2019.

[29] É importante destacar que essa situação de submissão está imbricada em um contexto, histórico e socialmente modulado, de divisão sexual do trabalho que tem como um dos princípios a hierarquização. Aos homens se designa a esfera produtiva, enquanto às mulheres se destina a atividade reprodutiva. Essa forma da divisão social do trabalho naturaliza o poder de decisão dos homens, que se apropriam de funções com maior valor social agregado (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Se somarmos os dois primeiros itens chegamos a um percentual de 71,1% dos pais desses egressos da EJA que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que uma boa parte, 14,4% não foi, nem mesmo, alfabetizada. No entanto, apesar desses dados dizerem muito sobre as origens socioeducativas desses sujeitos não é possível vinculá-los unicamente como fatores de interrupções e/ou continuidades escolares. Por exemplo: apesar do pai de Cláudia ter o ensino médio completo e incentivar a filha a estudar, ela abandonou os estudos na adolescência. Sueli também passou por conflitos juvenis e evadiu da escola, mesmo com toda severidade dos pais e o entendimento que a família tinha da educação como salvadora, embora tivessem estudado apenas até a 4ª série. No caso de Carla, os pais, mesmo com pouca escolaridade, se mobilizaram e se deslocaram da zona rural para a cidade para acompanhar mais de perto a filha que tinha evadido da escola no ensino médio. Dessa forma, tanto nos casos de abandono, quanto de retorno à vida estudantil, outros fatores devem ser analisados, que não somente o capital cultural dos pais.

Dito tudo isso, é possível delinear em linhas gerais o perfil dos ingressantes nos cursos de História e Pedagogia da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da Educação de Jovens e Adultos. São em sua grande maioria mulheres, casadas, negras, com idade superior a 30 anos, trabalhadoras e com uma remuneração média de um salário mínimo. Muitos dos que ingressaram nesses cursos sofreram interrupção escolar na educação básica e na universidade. Os sujeitos que persistem na vida acadêmica veem no curso superior melhores condições de trabalho.

Compreende-se que esse exercício de traçar o perfil geral dos egressos da EJA que entraram nos cursos de História e Pedagogia nos permite descrever não só suas características socioeconômicas, mas entender em que condições aconteceram e acontecem suas trajetórias escolares a fim de possibilitar uma análise mais profunda dos elementos que compõem esses percursos. O próximo item continua esse exercício, enfatizando os sujeitos selecionados para a amostra, ou seja, estudantes do sexo feminino, sendo que entre as entrevistadas estão as que já concluíram seu curso, as que estão regularmente matriculadas e frequentando as aulas e as que evadiram, a fim de buscar subsídios que evidenciam as especificidades e singularidades pertencentes a cada história.

3.1.1 Mulheres egressas da EJA na Universidade: trajetórias de vida e escolares

As entrevistas realizadas com as mulheres egressas da EJA em situação de concluintes, matriculadas ou evadidas nos forneceram aporte para analisar as suas trajetórias

de vida e escolares, bem como identificar quais saberes se destacaram na sua formação. Essa análise é importante, porque nos ajuda a extrair os vestígios que permitem responder a questão principal, detectando certos elementos que dão origem às categorias de análise. Diante disso, o item que segue tem como proposta apresentar brevemente as mulheres entrevistadas, destacando aspectos relevantes de suas trajetórias de vida e escolares revelados durante as entrevistas e não perceptíveis no questionário socioeconômico.

A primeira entrevistada foi Sueli, uma mulher de voz forte, olhar firme e que deu boas risadas ao lembrar alguns fatos de seu passado. Sua entrevista durou 41 minutos e 12 segundos e aconteceu no dia 03 de outubro de 2019, às 21 horas, na sala de orientação de estágio da UEG – Câmpus Goianésia. Sueli é católica, estudou em colégio dirigido por freiras e lembra que desde pequena seu pai orientava as filhas a lerem a bíblia e frequentar as missas. Está no oitavo período do curso de História, porém não conseguirá concluir esse ano, pois ainda precisa cumprir carga horária das disciplinas do Núcleo Livre e fazer o TCC 2 e TCC 3 (Trabalho de Conclusão de Curso)[30].

Ela começou a frequentar a escola aos seis anos de idade e não teve nenhuma interrupção escolar até o 1º ano do Ensino Médio, quando com 15 anos, entrou em conflito com a família, se revoltou e mudou os rumos da sua vida, conforme relata:

> Minha mãe, ela era assim, muito radical. E uma vizinha que não se dava muito bem com a minha mãe disse a ela que eu tinha saído com o filho dela, tinha ido para o motel e tal. E a minha mãe me obrigou a fazer um exame ginecológico. E aquilo para mim foi uma coisa assim, foi um marco sabe? [...] Isso foi o que mudou minha vida. Porque eu me revoltei. Eu me revoltei muito com isso. Aí depois, isso com um mês mais ou menos, eu arrumei um rapaz e aí eu quis transar com ele, e tudo na minha vida mudou demais. Com dezesseis anos eu saí de casa, fui morar com ele, com dezoito anos eu engravidei e foi uma complicação. (SUELI, 2019)

A mais nova de uma família de quatro irmãs, Sueli é a única que ainda não terminou o ensino superior. Todas estudaram numa escola pública no município de Goianésia, dirigida por freiras e, por intermédio da diretora, quando terminavam o ensino médio iam para um pensionato em Brasília, chamado Exército da Salvação. Sueli conta que morou uma época lá e que a vida nesse lugar era muito difícil, pois não tinham condições financeiras sequer para se comunicar com os pais. No entanto, a mãe ordenava que fossem, pois acreditava que assim as livrariam dos *males mundanos*.

[30] A matriz curricular do curso de História da UEG prevê que o TCC seja feito em três semestres. O TCC 1 se refere ao projeto de pesquisa e os TCC 2 e TCC 3 à monografia. Sueli ficou retida no Projeto de Pesquisa e por isso não conseguiu produzir seu trabalho final no tempo determinado. Essa foi a única reprovação que teve ao longo do curso, segundo ela, devido a um desentendimento que teve com a professora.

> Muito sofrido. A nossa vida foi muito sofrida em Brasília. A gente não tinha ninguém lá. Minha mãe mandava. E naquela época não tinha nem telefone. Nós ficávamos até ano sem falar com minha mãe e tinha que se virar. Porque na realidade eles não tinham condição. (SUELI, 2019)

Em vários momentos da entrevista de Sueli é possível observar que ela foi educada com base em uma moral religiosa e familiar muito forte, o que diz muito na constituição de sua identidade e valores. A bíblia era lida cotidianamente pelos pais, que exigiam das filhas a mesma devoção. O pai era pedreiro e a mãe não exercia atividade remunerada, cuidava do lar e das filhas. Ambos estudaram até a 4ª série e tinham como prioridade que as filhas estudassem. *"Minha mãe tinha uma visão de que a educação salvava"*, relata Sueli. Essa ideia foi incorporada pelas filhas, que exigem de seus descendentes o ensino superior e se unem criando estratégias para mantê-los na universidade.

> Mas assim, sempre fomos uma pela outra, mesmo morando cada uma em uma cidade. Sempre estamos juntas. Duas irmãs minhas não tiveram filhos, nem casaram, basicamente meus filhos são os filhos delas também. Tem meus sobrinhos, dois sobrinhos. É muito integrada minha família, todas nós falamos a mesma língua. Então, meus filhos não têm opção, é estudar. Meus sobrinhos não tem opção, é estudar. Meu sobrinho com 21 anos agora pegou OAB, o outro tá fazendo duas faculdades ao mesmo tempo. É estudar, não existe um meio termo. É estudar. Nós sabemos a importância que tem o estudo. Porque isso fez a diferença na vida de nós quatro profundamente. (SUELI, 2019)

Portanto, com o empenho severo dos pais, as três irmãs fizeram curso superior e ingressaram na carreira pública, a nível federal. Sueli também é funcionária pública no município de Goianésia, nível médio, exercendo a função de auxiliar administrativo. Espera que o ensino superior possa lhe proporcionar aprovação em concurso com melhor remuneração. Com um salário bem inferior ao das irmãs, recebe apoio financeiro das mesmas para custear algumas despesas, principalmente do filho que estuda na Universidade de Brasília (UNB).

Assim, apenas Sueli interrompeu seus estudos, devido a conflitos próprios da adolescência e gravidez não planejada. No percurso até retornar para a escola, se separou, mudou para Brasília, com 25 anos engravidou novamente, a mãe adoeceu e como era a única filha sem emprego fixo, retornou para Goianésia para cuidar dela. Passados uns três anos, resolveu terminar o ensino médio na EJA. Fez vestibular para Direito em uma faculdade particular e estudou apenas dois semestres, pois não tinha condições de pagar a mensalidade. Ela relata que a irmã pagava a taxa para ela, mas sua filha também foi aprovada numa faculdade privada nesse mesmo período. Sendo assim, abriu mão do seu curso e pediu que a

irmã pagasse a faculdade da filha. Após uns sete anos, fez o vestibular da UEG para História por influência de uma amiga e foi aprovada. Nesse ano de 2020 está no último período do curso, faltando concluir o seu TCC e as disciplinas do Núcleo Livre.

A segunda entrevistada foi Carla, com 26 anos, católica, casada, é a mais jovem participante da pesquisa, acadêmica do 7º período do curso de História, que a exemplo de Sueli, interrompeu seus estudos já no ensino médio, também por fatores inerentes à idade. Muito econômica nas palavras sua entrevista durou 27 minutos e 40 segundos e ocorreu no dia 07 de outubro de 2019, às 14 horas, na sala de orientação de estágio do Câmpus.

Carla iniciou sua vida escolar aos sete anos. É a mais velha de três irmãos; todos concluíram o ensino médio, sendo que ela e uma irmã seguiram para a educação superior. Morava na zona rural e quando começou os estudos foi para a casa dos tios, na cidade, para facilitar o acesso. Com os irmãos mais novos chegando à idade escolar, a mãe também se mudou para a cidade para que todos pudessem frequentar a escola. No entanto, ela conta que devido o pai ter ficado só na fazenda e passar por problemas de saúde, todos voltaram para a zona rural e passaram a ir para a escola por meio do transporte escolar.

Já no final do ensino fundamental ela retorna para a cidade e passa a morar com a avó, voltando para a fazenda aos finais de semana. Foi quando parou de estudar, ao ingressar no 1º ano do ensino médio, até então não tinha passado por nenhuma reprovação e nem interrupção escolar. Ela aponta como fatores da desistência as amizades e os conflitos surgidos na adolescência:

> Parei de estudar e comecei a sair, a envolver com pessoas, com os colegas, as amizades. E isso meu pai e minha mãe moravam na fazenda ainda e as conversas, as situações chegavam nos ouvidos deles. E então meu pai e a minha mãe mudaram pra rua, pra cidade. E a gente foi morar todo mundo junto na cidade. (CARLA, 2019)

Ela relata que ficou um ano e meio mais ou menos sem estudar e, sentindo a necessidade dos estudos para conseguir emprego, começou a refletir que era muito nova e precisava ter uma formação. Foi então que resolveu terminar o ensino médio por meio da EJA, por ser realizado em um período mais curto. Assim que concluiu se casou, com 19 anos engravidou e com 20 anos começou a trabalhar como assistente administrativo em uma conhecida empresa nacional de confecção de roupas, onde atua até o presente.

Carla declara que o desejo de crescer profissionalmente a fez procurar um curso superior. Ela menciona que inicialmente fez o ENEM e o vestibular para um curso em EaD para vivenciar a experiência do processo seletivo, mas, que sempre se interessou pela

docência e por isso fez o vestibular para o curso de História da UEG, ingressando na educação superior. *"É uma área que me chamou atenção desde pequena. Eu gosto de ficar ali comentando, fazer parte de rodas de debate"*, alega Carla (2019). Ela está no 7º período e não sofreu nenhuma interrupção ou reprovação nas disciplinas do curso, justifica que não encontra dificuldades significativas no curso.

A próxima participante é do curso de pedagogia, Conceição. Ela está finalizando e cursa apenas uma disciplina, a qual tinha ficado retida no 6º período. Foi a entrevista mais longa, pois ela conta com muitos detalhes e emoção alguns momentos da sua vida, antes e depois de entrar na universidade. Por isso tivemos que dividir a entrevista em dois dias. A primeira aconteceu no dia 07 de outubro de 2019 às 17h e durou 51 minutos e 26 segundos; a segunda foi no dia 21 de outubro de 2019 às 16h30min, com duração de 30 minutos e 35 segundos, ambas realizadas na sala de orientação de estágio do Câmpus.

Veio de uma família de sete irmãos; o mais velho é deficiente mental e único homem do grupo. Seus pais, sem escolarização, sempre moraram como agregados em terras de terceiros. Diferente das entrevistadas apresentadas anteriormente, Conceição teve várias interrupções ao longo de sua vida escolar, inclusive no início do ensino fundamental. *"Eu parei várias vezes, nem dou conta de contar"*, afirma ela. O irmão não estudou e as irmãs tiveram trajetórias parecidas com a dela. No entanto, apesar das lacunas, todas concluíram o ensino superior. Já entre os filhos de Conceição, nenhum quis prosseguir os estudos a nível superior. Ela brinca: *"meus filhos, ao contrário de mim não gostam de estudar. Nenhum fez faculdade, eu acho que eles puxaram mais a família do meu esposo, do pai deles".*

Conceição entrou na escola com sete anos de idade. Até os dez anos a sua história escolar foi construída na zona rural, período esse que a faz rememorar seus primeiros professores. Ela destaca com emoção um professor que se deslocava de bicicleta da cidade para ministrar aula na escola rural e relembra o reencontro dos dois quando, já casada, retorna para estudar na EJA. *"Eu gostava demais dele",* enfatiza. Nessa época começou também seu itinerário de abandono escolar. Uma irmã adoeceu, precisou fazer uma cirurgia de risco e passou por um longo tratamento em Goiânia. Como a mãe precisou acompanhá-la, os outros filhos foram entregues aos cuidados de familiares e amigos, interrompendo todos, a vida estudantil. *"Eu lembro que eu fui pra casa da minha madrinha e lá fiquei até minha mãe voltar. Aí nessa época eu não estudei também"*, relata.

Com pouca idade já exercia também uma espécie de ofício. Menciona que cuidava de uma criança de três anos de uma vizinha, enquanto ela estava para o trabalho. Conta sorrindo, que "*era uma criança, cuidando de outra criança"*. Segundo ela, essa atividade, e o fato de

quase não ter bonecas para brincar, despertou-lhe o desejo de ser mãe ainda na adolescência. Começou a namorar aos treze anos sem o consentimento de seus pais e aos quatorze engravidou, quando estava ainda na 5ª série, hoje correspondente ao 6º ano do ensino fundamental, sendo a gravidez o principal motivo de ter evadido da escola nesse período.

Conceição relata que foi morar com o pai de sua filha e que teve muitas complicações no início da gravidez. Ficou cerca de cinco anos sem estudar, quando decidiu que queria voltar para a escola. Revela em sua fala que sentia muita saudade dos livros, dos professores, principalmente dos textos que lia na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, quando comunicou seu companheiro do desejo de retornar aos estudos, ele se posicionou contrário e esse posicionamento foi motivo de outras várias interrupções até concluir o ensino médio.

> Fiquei cinco anos sem estudar e aí foi me dando o desejo de voltar pra escola, só que quando eu resolvi, quando eu falei pro meu esposo, ele pulou lá longe. "Que mulher casada não estuda", que eu não queria estudar, que eu queria era arrumar outro homem. [...] Eu voltei estudar meio que na marra. [...] Aí a gente cansava, esgotava. Aí eu estudava dois anos e terminava exausta, cansada e falava: vou parar de estudar de novo e ficava mais um tempo sem estudar, dois, três anos. (CONCEIÇÃO, 2019)

Ela retrata o esgotamento que passava diante das inúmeras discussões que tinha com o marido todas as vezes que decidia voltar para a escola. Outro motivo exposto por ela para as suas pausas estudantis se refere ao fato da chegada de outros filhos o que dificultou ainda mais a sua permanência. Esse enredo durou até sua separação, quando finalmente conseguiu concluir o ensino médio na EJA. *"Uma época ele ia trabalhar fora, vinha, ia e de repente ele foi e ficou por lá [...] e aí eu terminei o segundo grau"*, lembrou, com um sorriso melancólico.

Atualmente Conceição mora só, pois os filhos estão todos casados. Possui cinco netos, é merendeira em uma escola municipal, evangélica e pastoreia uma pequena igreja de bairro periférico. Acredita que seu ingresso na universidade se deve a uma revelação divina, pois sonhava há alguns anos com o curso superior, mas se considerava incapaz de ser aprovada no vestibular. Narra um sonho em que recebe um papel escrito: "aprovada" e, a partir disso decidiu fazer a inscrição para o processo seletivo da UEG. Conta que apesar da insistência de uma irmã e de uma colega de trabalho, não acreditava na possibilidade de ir para a universidade até esse "sonho revelador". Ela foi classificada, mas não se encontrava dentro das vagas disponíveis. Na quarta e última chamada dos classificados, Conceição foi convocada para fazer a sua matrícula, ingressando no curso de Pedagogia.

A questão religiosa aparece de forma muito robusta no discurso de Conceição, revelando nuances importantes sobre os sentidos atribuídos por ela ao conhecimento e às relações. Nascida e criada em uma família de católicos, diz ter se convertido ao protestantismo após a separação. Fervorosa em sua crença e defensora de uma moral rígida, em muitos pontos de sua entrevista é possível notar que contesta alguns saberes científicos, bem como condena alguns comportamentos de professores e colegas de sala, considerados por ela como inadequados.

Prosseguindo na apresentação das entrevistadas, temos agora Luísa, uma mulher de voz baixa e olhar tímido. Sua entrevista foi realizada também na sala de orientação de estágio do Câmpus, no dia 09 de outubro de 2019, às 14h, com duração de trinta minutos e 39 segundos. Aluna do 7º período do curso de Pedagogia; segue regularmente sua vida acadêmica sem nenhuma reprovação ou lacuna.

Sua família de origem é composta por cinco irmãos, sendo um já falecido. Somente ela seguiu seus estudos rumo à universidade. Dois irmãos concluíram o ensino médio e um possui o ensino fundamental incompleto. Ela tem duas filhas que também ingressaram na UEG, ambas no curso de História. Luísa começou a estudar com sete anos de idade em uma pequena escola que funcionava com turmas multisseriadas.

> Quando eu comecei a estudar com sete anos, a escola era uma escola pequena, apenas duas salas. Então eram várias turmas em uma sala. Várias séries, 1ª, 2ª, 3ª série em uma sala só e era muito difícil estudar dessa forma, aí eu acabei reprovando nessa série. (LUÍSA, 2019)

As razões de sua interrupção escolar seguem o mesmo roteiro de Sueli e Conceição: casamento precoce e gravidez na adolescência. Parou na 7ª série, o que corresponde hoje ao 8º ano do ensino fundamental. Com 16 anos já estava casada e com 17 teve sua primeira filha. Somente quando as filhas estavam com quatro e cinco anos, respectivamente é que retornou para a escola. *"Primeiro fui dedicar ao casamento, a casa, marido, tive minhas filhas",* esclarece. Conforme exemplo da mãe, suas filhas se casaram muito jovens, uma com 17 anos e a outra com 18.

Um dos motivos que permitiram dar prosseguimento aos estudos, também vai de encontro ao que Sueli e Conceição viveram: separação, os filhos seguindo seus próprios caminhos e a busca por melhores oportunidades de trabalho. *"Me incentivou ter ficado só, eu quis ocupar meu tempo com alguma coisa também e resolvi voltar a estudar",* comenta ela. Hoje está no seu segundo relacionamento, foi aprovada em um concurso público municipal, nível médio, para assistente de creche e almeja terminar o curso para fazer outro concurso

para docente. Luíza afirma que foi criada de acordo com os princípios da igreja evangélica, mas que atualmente não segue nenhuma religião.

Assim que concluiu o ensino médio tentou ingressar na universidade. Fez o processo seletivo para Pedagogia em 2003 e foi reprovada. Relata que ficou desmotivada e acreditando que não seria capaz, desistiu de prestar vestibular. Somente em 2015, após a sua separação matrimonial resolveu tentar novamente, no entanto, mais uma vez não foi classificada. Mas, dessa vez estava decidida e, no próximo ano insistiu, sendo aprovada para o curso, que segundo ela sempre foi de seu interesse*: "sempre quis fazer pedagogia, eu me identifico nessa área".*

As próximas entrevistadas já concluíram seu curso universitário, uma em 2016 e a outra em 2018 e foram selecionadas para a entrevista porque esse trabalho busca compreender a trajetória das egressas da EJA na universidade e como se constituiu a relação com o saber desses sujeitos na academia. Assim, é importante analisar também o percurso daquelas que já obtiveram êxito na conclusão do curso.

Com essa especificidade temos Cláudia, de 40 anos, que ingressou no curso de História em 2013 e concluiu em 2016, sem nenhuma interrupção e com reprovação em apenas uma disciplina que ela justifica como *um momento de descuido*. Sua entrevista, bem objetiva, teve duração de 23 minutos e foi realizada no dia 23 de outubro de 2019, às 18h na sala de orientação de estágio do Câmpus. Cláudia é casada e tem um filho adolescente, afirma que é católica, mas que não costuma muito ir à igreja.

Ao ser questionada sobre a idade que iniciou a vida escolar, ela responde que foi "*na idade normal"* e que seguiu seu caminho estudantil sem nenhuma barreira ou lacuna até a 2ª série do ensino médio, quando, com 14 anos, resolveu parar, alegando falta de interesse pelos estudos na fase da adolescência. Na época fazia o magistério e afirma que não foi por falta de incentivo ou condições, pois seu pai comprava todos os livros e materiais exigidos.

Ela conta que tem uma irmã do primeiro casamento de seu pai e mais cinco irmãos do segundo relacionamento. Seus pais se separaram quando estava com três anos de idade e ela ficou morando com o pai, que constituiu nova família. Dos irmãos, a mais velha, não concluiu o ensino fundamental; já dentre os irmãos do segundo casamento de seu pai, dois fizeram o ensino médio, um concluiu o curso de Direito e já exerce a profissão e dois seguem esse mesmo caminho, cursando Direito. A mãe estudou até o 7º ano do ensino fundamental e o pai possui o ensino médio completo.

Cláudia ficou fora da escola por dez anos, até que resolveu retornar, optando pela EJA. Nesse meio tempo teve filho, se mudou de Itaberaí para Goianésia, se casou e, sentindo

necessidade de auxiliar o filho nas tarefas escolares, crescer profissionalmente e mudar de ramo, pois trabalhava em um salão de beleza como cabeleireira, percebeu que era o momento de dar continuidade aos estudos. Destaca que essa decisão teve o apoio incondicional do marido e da família.

> Eu sempre tive apoio, meu pai sempre incentivou. Como ele fez só até o ensino médio, ele sempre estava atrás, falando: *vamos estudar*. Tanto é que eu voltei, também por incentivo dele, por incentivo dele e do meu marido, que queriam que eu voltasse mesmo, porque assim, salão já tava me acabando. A contribuição deles foi muito grande. (CLÁUDIA, 2019)

Seu marido é torneiro mecânico e não quis fazer curso superior, seu pai caminhoneiro aposentado e sua mãe nunca exerceu atividade remunerada. Quando estava no 2º período do curso, Cláudia abandonou a profissão de cabeleireira e começou a trabalhar numa biblioteca escolar e substituindo professores. Depois trabalhou como professora de apoio a alunos com deficiência e, assim que pegou seu certificado assumiu a regência e passou a receber como graduada, atuando também como gerente de merenda na escola que trabalha como contrato temporário.

Ela menciona que no período de universidade não tinha finais de semana e tempo livre, pois além de se dedicar aos estudos, já estava atuando e precisava planejar suas aulas, organizar suas atividades e cuidar da casa, mas afirma que foi gratificante, pois hoje possui uma remuneração salarial superior à de cabeleireira e se realiza como docente, tanto que deu continuidade aos estudos, fazendo uma complementação em pedagogia e uma especialização *lato sensu* em psicopedagogia. Recentemente se matriculou em um curso de inglês, pois pretende fazer seleção para mestrado.

A última entrevistada desse primeiro grupo é Helena, de 45 anos, solteira, católica, sem filhos, veio ao mundo pelas mãos de uma parteira, nascida e criada na zona rural, é a caçula de nove irmãos do primeiro casamento de seu pai e ganhou mais um do segundo relacionamento. Sua entrevista aconteceu no dia 30 de outubro de 2019 às 20h30min e teve que ser interrompida duas vezes devido a emoção que tomava conta dela. Ao final da entrevista depois que o gravador foi desligado ela quis retomar a conversa de maneira mais informal e me confidenciou muita coisa que anotei num diário de bordo. Helena traz muita simplicidade no olhar, no jeito de vestir e na fala, demonstrando dificuldade com a língua portuguesa.

Ela concluiu História em 2018, depois de muitas reprovações ao longo do curso. Os pais não foram alfabetizados. O irmão do segundo casamento de seu pai cursou engenharia

elétrica; mas, de sua família original apenas ela, dos nove irmãos, fez curso superior. Uma irmã terminou o ensino médio, outro estudou até o 8º ano e os outros não terminaram sequer o ensino fundamental anos iniciais. Ela carrega uma mágoa muito grande de seu pai, por não ter permitido que os filhos estudassem e pela forma rude e violenta com que tratava toda a família, incluindo a mãe.

Helena iniciou sua vida escolar aos sete anos em um grupo escolar construído dentro da fazenda onde morava, para atender os filhos dos fazendeiros e agregados. Essa fazenda, segundo ela, tinha uma grande extensão e era dividida em muitas propriedades, sendo que uma delas pertencia a seu pai. Ela conta que tinham fartura de alimentos, mas levavam uma vida muito simples, todos os filhos trabalhavam na lavoura e seu pai considerava desnecessário estudar. Sua mãe, ao contrário, dentro de suas possibilidades incentivava passando tarefas e destinando um horário para isso. No entanto, quando concluiu a 4º série (hoje 5º ano) interrompeu seus estudos, pois o grupo escolar ofertava apenas essa etapa, que funcionava em turma multisseriada.

> Devido às condições financeiras, morar na roça, não tinha quem ficasse com a gente na cidade, porque a gente tinha que mudar pra Goianésia pra poder continuar os estudos aqui e meu pai não deixou, porque não tinha uma pessoa mais velha e que pudesse acompanhar a gente. Ele disse que não ia deixar a fazenda pra vir pra cidade. Aí eu fiquei nove anos sem estudar, pra depois eu entrar no ensino fundamental. Eu já tava com 21 anos, quando eu fiz o ensino fundamental. (HELENA, 2019)

Ela narra todas as dificuldades que passou nesse período. Disse que o pai abandonou a família e foi morar com outra mulher, com quem já tinha um filho de 12 anos, até então desconhecido por eles. Apesar do abandono ela enfatiza que isso representou para eles a liberdade e o direito de decidir os rumos da sua vida. Sua mãe então encorajou os filhos a retomarem os estudos e ela, juntamente com uma irmã, decidiu voltar; mas, para isso, precisavam se deslocar da zona rural, todos os dias, para um distrito próximo. Levantavam às cinco da manhã e andavam dois quilômetros a pé para pegar o transporte, uma *camionete pau de arara,* como ela mesma caracteriza o meio de transporte irregular usado pelos estudantes da região. Depois começou a estudar à noite e o transporte utilizado passa a ser uma Kombi e as dificuldades só aumentaram com o estudo noturno. Não tinham hora para chegar em casa e quando chovia era um transtorno.

Quando concluíram o ensino fundamental, ela e a irmã se matricularam no ensino médio, na modalidade EJA. Entretanto o distrito não ofertava essa etapa da educação básica e as condições para continuar estudando ficavam cada vez mais adversas. Tomavam banho e

jantavam mais ou menos às três horas da tarde e seguiam para o *ponto* para pegar o transporte até o distrito. De lá pegavam um ônibus e iam para a cidade que é vizinha de Goianésia e mais próxima da fazenda onde moravam. Helena relembra momentos penosos, como quando o ônibus estragava e os estudantes tinham que aguardar outro ônibus que chegava de Goianésia com universitários para levá-los embora. No entanto, ela relata que tinham muito apoio da direção e dos docentes e, quando isso acontecia alguns professores e o vigia da escola faziam-lhes companhia na praça até o problema ser resolvido.

Do ensino médio à universidade foram 15 anos. Helena diz que tinha muita vontade de continuar seus estudos, mas, morava na zona rural e não podia deixar sua mãe só, pois era idosa e os irmãos já tinham casado ou saído de casa. Quando a mãe adoeceu se mudaram para Goianésia para fazer o tratamento e ela começou a abraçar todos os cursos de formação profissional ofertados por um instituto tecnológico. "*Tenho mais de 50 certificados do CEP-GOL"*[31], afirma.

Ao falar da doença da mãe, foi o momento mais doloroso de nossa conversa, ela se emocionou e tivemos que parar a entrevista duas vezes. *"Acho que vou ter que pular essa parte, eu não vou conseguir"*, disse emocionada. Conseguiu prosseguir porque eu falei que não precisava tratar sobre isso. Entretanto, depois que desliguei o gravador ela voltou a tocar no assunto e me contou que sua mãe teve câncer e enfrentou um sofrimento muito grande, falecendo pouco tempo depois da vinda para Goianésia.

Helena é técnica em enfermagem. Disse que decidiu fazer esse curso para ajudar a cuidar da mãe, pois ela precisava de uma enfermeira cotidianamente. De início aprendeu os principais procedimentos que necessitava, mas menciona que com poucos meses a mãe faleceu. Terminando este, se matriculou em outro curso complementar de enfermagem do trabalho, mas não conseguia emprego porque exigiam experiência.

> Aí eu optei por fazer o curso de cuidador de idoso no CEP-GOL e através desse curso eu consegui um trabalho. Eu fui trabalhar como cuidadora de idoso e as portas se abriram pra enfermagem. Trabalhei no hospital quase três anos de contrato. Em 2014 eu prestei o primeiro concurso pra técnico de enfermagem aqui em Goianésia, mas em outro município eu já tinha feito antes e não tinha conseguido passar, aí eu fiz aqui em 2014 e fui aprovada. Em 2015 eu empossei no concurso de técnico. Só que nesse período eu já tinha passado no vestibular e já estava fazendo a faculdade também. (HELENA, 2019)

[31] A sigla diz respeito ao Centro de Ensino Profissional Governador Otávio Lage, instituição que oferta cursos técnicos e de formação.

Helena ingressou no curso de História em 2014 e não era sua primeira opção. Queria seguir carreira na enfermagem, mas disse que não tinha condições de pagar um curso superior e sair da cidade. E, como queria entrar para a universidade, decidiu por História, seguindo os conselhos de um sobrinho que já frequentava o curso. Para o processo seletivo ela fez um ano e meio de cursinho pré-vestibular ofertado gratuitamente pela prefeitura. Apesar das várias reprovações ela persistiu no curso até o final e, assim que terminou ingressou numa complementação em Pedagogia e afirma que pretende fazer mestrado, porque não quer parar de estudar.

No último grupo de entrevistadas estão: Mônica que abandonou o curso de História no último ano e Ana que desistiu de cursar Pedagogia ainda no primeiro semestre. Conhecer as histórias dessas mulheres que estão inseridas no grupo de estudantes evadidos é importante para nos ajudar a buscar as razões que fizeram com que 34,9% dos egressos da EJA que entraram nos cursos de História e Pedagogia da UEG-Goianésia abandonassem seus respectivos cursos.

Mônica é a terceira de quatro irmãos, tem 39 anos, é casada, católica e mãe de uma menina de nove anos. Trabalha com confecção e venda de lingeries e atua como professora substituta em escolas da educação básica. Ela desistiu do curso já no último ano devido o marido ter sido transferido em seu emprego para Goiânia. Mônica afirma que deseja concluir o curso de História, mas que ainda não retomou por não conseguir conciliar o tempo de estudo e trabalho. Sua entrevista aconteceu no dia 06 de fevereiro de 2020 às 14 horas, numa sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e durou 42 minutos e 17 segundos. Como Mônica reside atualmente em Goiânia, agendei previamente com ela para nos encontrarmos na Faculdade de Educação.

O pai de Mônica é analfabeto, consegue apenas assinar o nome, trabalhou como vaqueiro até se aposentar. Sua mãe tem duas graduações, uma em Pedagogia e outra em Geografia. A família sempre incentivou os filhos a estudar e por isso, diferente das outras entrevistadas, Mônica começou na escola muito nova, aos quatro anos já cursava a educação infantil em uma escola particular. Quando começou o período de alfabetização foi para a rede pública, onde estudou durante toda a educação básica. Dois de seus irmãos estudaram até o Ensino Médio e uma irmã fez graduação em Pedagogia.

Mônica é bem extrovertida e desenvolta. Sua entrevista foi marcada por boas risadas e casos de sua vida cotidiana com o marido e a filha. Também não perdeu a oportunidade de fazer demonstração de suas mercadorias: como uma boa comerciante, levou para a entrevista uma sacola de lingeries para me mostrar e explicou como divide o tempo entre a confecção e

venda de seus produtos e as substituições nas escolas, que segundo ela, é o que realmente gosta de fazer.

Sobre a sua vida escolar ela narra que foi muito tranquila até a entrada no Ensino Médio. Logo no primeiro ano se envolveu com namoro e não quis mais continuar os estudos. "*Eu posso dizer que eu perdi muito foco por questão de namoro. O que mais realmente me atrapalhou foi nesse sentido, jovem, não tava com muito juízo na cabeça, então eu fiquei afastada"* (MÔNICA, 2020). Até então não tinha nenhuma reprovação e nem interrupção. Ficou três anos sem estudar, quando resolveu voltar, mas não se adaptou à turma e parou novamente e isso se repetiu outras vezes. Com dificuldade para retornar, sua mãe a aconselhou a ir para a EJA, onde tinha pessoas da sua idade ou mais velhas, o que facilitaria a sua adaptação e a ajudaria a concluir o Ensino Médio em um tempo mais curto.

Ela conta que foi uma decisão acertada, pois ganhou um novo ânimo. Estudou à tarde, numa turma composta em sua maioria, por mulheres casadas, com quem fez amizades por compartilharem de histórias parecidas. "*Encontrei pessoas que tinham vivenciando mais ou menos a mesma situação que eu, foi uma experiência maravilhosa, porque foi o gás que eu precisava pra continuar"*, relata Mônica. Ela narra que assim que concluiu a EJA fez vestibular para Direito e começou a estudar. Conseguiu estágio no Ministério Público e estava caminhando tranquilamente pela vida acadêmica, quando mais uma vez perdeu o foco por causa de namorado, reprovando em muitas disciplinas. Diante da situação seus pais resolveram levá-la novamente para casa, pois estava em uma cidade vizinha estudando em uma faculdade particular.

Mônica lamenta ter perdido muitas oportunidades, pois segundo ela, seus pais sempre incentivaram bastante. Fala com orgulho de sua mãe: "*é uma pessoa que gosta muito de estudar, sempre gostou, sempre buscou, foi uma guerreira. Ela viajava todos os dias 130 km porque na minha cidade não tem faculdade, e ela estudava meio de semana e nas férias ia pra Patrocínio fazer a especialização dela"*. Ela conta que depois da decepção que provocou em seus pais com o curso de Direito, resolveu que só iria retomar os estudos quando realmente tivesse maturidade para decidir o que iria fazer e quando conseguisse estudar em uma universidade pública. Então quando já estava casada e com uma filha de dois anos, se mudou para Goianésia onde tinha um Câmpus da UEG, como sempre teve gosto pela disciplina de História, resolveu que esse era o curso que iria ingressar. Prestou vestibular e foi aprovada, seguia regularmente o curso, quando no último ano, seu marido foi transferido para Goiânia e teve que abandonar o curso, ficando com mais essa interrupção na sua vida estudantil.

A última entrevistada foi Ana, uma mulher de olhar tímido e com uma trajetória parecida com as de Helena e Conceição. Tem 44 anos, casou-se aos quinze, devido uma gravidez precoce, é a sexta de oito irmãos e possui três filhas. Sua família veio do Pará para Goiás quando tinha onze anos para trabalhar em terra de terceiros. Segundo ela seu pai veio procurando melhores condições de trabalho e de vida. Ana é católica e desde pequena convivia com rezas do terço em sua casa e as festividades da Folia de Reis, tradição que ainda faz parte da família.

Começou a frequentar a escola com seis anos de idade e cursou o Ensino Fundamental, anos iniciais, na cidade de Xinguara no Pará, sem nenhuma interrupção ou reprovação. Entretanto, ao vir para Goiás, foi morar na zona rural e, a partir daí começou a sua história de lacunas escolares. Para que ela e os irmãos pudessem estudar precisavam caminhar até um povoado próximo e pegar uma Kombi escolar que transportava alunos da zona rural para Goianésia. Conta que chegavam em casa de madrugada e estava muito cansativo e perigoso; assim, ela e todos os irmãos estudaram uns quatro meses apenas e abandonaram a escola. "*Na época também parece que os pais não importavam muito de pôr os filhos pra estudar. Aí acabou que todo mundo parou"*, argumenta ainda, demonstrando que não tinham incentivo dos pais para seguir nos estudos.

Quando já estava casada e com a filha pequena resolveu voltar a estudar no povoado de Vila Propício; fez a 6ª série e interrompeu novamente os estudos, pois enfrentava resistência do marido, além da dificuldade de ter que conciliar os afazeres maternos e domésticos com a escola. Ficou dois anos parada e retornou fazendo o que ela chama de "provão"[32] para eliminar a 7ª série e ir direto para a 8ª. Dessa forma, conseguiu concluir o Ensino Fundamental e ficou mais um ano sem estudar. Retornou para fazer o 1º ano do Ensino Médio, quando engravidou de sua filha caçula e evadiu-se novamente. Depois de quatro anos, quando já morava em Goianésia voltou para fazer a EJA. Conseguiu concluir o Ensino Médio, apesar de todos os empecilhos que viveu:

> Foi muito complicado, porque na época eu tava com as três meninas, aí tem aquela confusão do marido não querer deixar estudar, que não precisa estudar, aquelas coisas de homem... você sabe né. Mas assim, foi bem complicado, tinha dias que eu ia pra escola e tinha que voltar pra casa porque as meninas estavam sozinhas e ele não tinha chegado do serviço ainda. Foi uma luta, mas graças a Deus passou. (ANA, 2020)

[32] Quando ele trata do "provão" está se referindo à prova de reclassificação que a escola pode aplicar quando detecta distorção idade/série em algum estudante.

Após o Ensino Médio ficou muitos anos sem estudar, até que resolveu prestar vestibular para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho, já que sempre trabalhou na limpeza, seja em casa de família ou em órgãos públicos. No período que prestou vestibular trabalhava em uma escola estadual na limpeza e merenda. Por estar em uma instituição educacional optou por Pedagogia, dentre os quatro cursos existentes na UEG. No entanto, estudou apenas por um período de quatro a cinco meses e abandonou a universidade, optando por fazer um curso técnico.

O pai de Ana é analfabeto, sempre trabalhou em lavoura na terra de outras pessoas. Sua mãe estudou até a 3ª série, e exerceu várias atividades laborais para ajudar no sustento da família: lavadeira, merendeira, doméstica, lavradora, auxiliar de limpeza em instituições educacionais. Dos irmãos, a mais velha estudou até a 4ª série, o mais novo cursa Educação Física e já trabalha como *personal trainer*, os outros, assim como Ana concluíram o Ensino Médio na EJA ou com as provas do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) conseguiram eliminar o Ensino Fundamental e Médio.

Apesar de todos os contratempos que sofreu para concluir o Ensino Médio, Ana lembra com saudade do período que estudou na EJA. Conta que no início se sentia um pouco perdida por ter ficado muito tempo afastada. Mas que logo fez amizade com outras mulheres casadas que passavam as mesmas dificuldades que ela e iam se fortalecendo mutuamente. Fala com carinho de seus professores, que eram muito compreensivos e tinham paciência para explicar os conteúdos várias vezes, já que muitos alunos mais velhos demoravam para assimilar. Também por ser tímida, quando tinha trabalho para ser apresentado, ficava receosa de não conseguir, mas enfatiza que o fato de se esforçar para falar na frente da sala para colegas e professores a ajudou a lidar com a timidez.

Ana conta com certa melancolia que o pai era distante dos filhos e muito severo. Como ela convivia com brigas constantes dentro de casa, tinha muita vontade de ir embora e viu no casamento uma chance de ter mais liberdade. Portanto, além da gravidez, o desejo de se libertar de uma educação patriarcal opressora a direcionou para o matrimônio ainda na adolescência. Ela disse que uma das coisas que tinha vontade fazer era voltar a estudar e o pai não dava a devida importância, achava que não era necessário. Segundo ela, o casamento representava também a possibilidade de voltar aos estudos; no início o marido não colocou empecilhos, mas com o passar dos tempos ficou muito resistente e isso foi uma das dificuldades que enfrentou.

Ela fala que a mãe sempre teve muita vontade de ver os filhos formados e foi a principal incentivadora para que fizesse vestibular. Embora não tenha dado prosseguimento

ao curso de Pedagogia, atualmente está finalizando o curso Técnico em Segurança do Trabalho e conseguiu quebrar a resistência do marido que também pensa em fazer um curso técnico. Uma das filhas também optou por esse caminho, fez Técnico em Química. Ana confidencia que o seu grande sonho era ser enfermeira e que ainda pretende ingressar em um curso nessa área.

Ainda que a maioria das entrevistadas esteja numa faixa etária de 40 anos ou mais, é possível observar a presença de mulheres mais jovens como Carla, de 26 anos, que procurou a EJA apenas para concluir o Ensino Médio em um tempo mais curto, já que tinha interrompido seus estudos no início dessa etapa. Mônica, Sueli e Cláudia, embora mais velhas que Carla, também abandonaram a escola nessa etapa e buscaram na EJA uma oportunidade de concluir a educação básica mais rapidamente. Já em Ana, Conceição, Luísa e Helena notamos uma trajetória escolar bastante acidentada desde o Ensino Fundamental, assim como apresentam histórias de vida marcadas por carências afetivas e financeiras. Essas diferenças impactam na forma como vivenciaram a experiência acadêmica, cuja análise é possível observar nas categorias levantadas.

Pois bem, apresentadas todas as participantes da pesquisa é importante destacar esse dado: embora tenham histórias singulares, possuem percursos coletivos muito próximos por estarem inseridas numa realidade social comum a muitas mulheres, como a opressão do autoritarismo paterno e a rigidez de uma moral religiosa e familiar. Charlot (2000) afirma que ser singular não significa escapar ao social, mas ter uma história, viver e construir essa história em sociedade. Embora, com algumas diferenças, todas são oriundas de famílias populares, numerosas e com pais pouco escolarizados. Algumas atravessaram parte de suas vidas na zona rural e enfrentaram todas as dificuldades de andar quilômetros para frequentar o *grupo escolar* ou usar transporte precário para ir até a cidade estudar. Também uma boa parcela estudou nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas.

Quase todas passaram pela experiência da gravidez não planejada, o que redundou também em relações conjugais prematuras, que mais tarde se diluíram. A separação representou o recomeço para algumas entrevistadas, principalmente no que tange à vida estudantil e profissional. Todas são alunas trabalhadoras com baixos salários e buscam na universidade melhores perspectivas de trabalho.

Em relação às interrupções escolares, percebe-se que Ana, Helena e Conceição tiveram mais lacunas e retenções, por motivos próprios de seus estratos sociais: a dificuldade de quem morava na zona rural, o estudo não era prioridade para as famílias, inserção no mundo do trabalho ainda na infância e adolescência, entre outros. Para Paiva (2004) o

insucesso escolar perpassa por questões sociais e pela política de exclusão que se encontra incrustada em todas as instituições, embora isso não seja fator determinante, pois segundo Charlot (2000), a origem social não produz o fracasso escolar. Pode-se estabelecer uma ligação entre a origem social, o nível cultural, os estímulos educativos e o sucesso escolar, mas não se pode afirmar como esse sistema de mediação funciona e o que produz.

Para as demais entrevistadas, o estudo perdeu o sentido na adolescência e passou a competir com atividades que lhes interessavam mais nessa fase. Os conflitos familiares, surgidos nesse período existencial, também contribuíram para que a escola perdesse seu significado. "Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo" (CHARLOT, 2000, p. 57).

No que se refere ao significado que a escola assume para seus sujeitos, Freire (1996) enfatiza que é preciso primeiramente clareza de que ela é o lugar em que as pessoas ensinam e aprendem. Portanto é um espaço de construção de relações, que precisam ser valorizadas para que o processo ensino-aprendizagem seja representativo para todos que estejam inseridos nesse lugar. A instituição escolar é vista como a responsável pela educação sistematizada dos seres humanos, entretanto é um espaço marcado pelas diferenças e pelo tempo, cotidiano e pessoas singulares. Compreende-se que a construção de sentidos que se estabelece nessa instituição está ligada às relações com os saberes que os sujeitos constituem no tempo e no espaço escolar.

A evasão, nos casos de Sueli, Carla, Cláudia e Mônica, aconteceu já no ensino médio, embora elas não tivessem apresentado nenhum histórico de reprovação na sua jornada escolar, o que demonstra que estabeleciam, até então, uma relação harmoniosa com o saber. Entretanto, a adolescência é uma etapa de descobertas, de afirmações, de experiências novas e, muitas vezes conflituosas e de construção de identidades. Para Charlot (2000, p. 53), "aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros". Nessa mesma direção Freire (1989) pontua que as pessoas confrontam *na* e *com* a realidade infinitas relações, próprias da espécie humana, caracterizadas, sobretudo, pela pluralidade e temporalidade, o que faz com que cada ser humano responda aos desafios do mundo de maneiras diversas. Assim, as novas possibilidades e relações constituídas pelas mulheres dessa pesquisa geraram um novo sentido para suas aprendizagens e, consequentemente o abandono daquilo que não era tão significativo, como por exemplo, a instituição escolar.

Por outro lado, a decisão de voltar a estudar e o retorno às salas de aula foram marcados por intensa mobilização de todas elas. A vida adulta e as perspectivas de melhores condições sociais mostraram-lhes a importância do conhecimento institucionalizado. "A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (CHARLOT, 2000, p. 80). Em algumas entrevistas foi possível perceber que a volta aos estudos foi motivada pela vontade de aprender; em outras, observa-se que a preocupação era obter um diploma para conquistar melhores postos de trabalho.

Algumas entrevistadas mencionaram em suas falas a vontade de retomar o contato com o cotidiano escolar. Conceição relata: "*saudade da escola, dos livros, do ambiente escolar"*. Para Charlot (2000, p. 81), "o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito 'desejante'". Helena destaca emocionada que ao abandonar a família, o pai lhe abriu as portas da liberdade para estudar, o que era seu desejo desde a infância, diferente dos irmãos, que já se tornados adultos e com outras vivências, não quiseram retornar à escola. Ana também relata que via no casamento possibilidade de voltar a estudar, já que seu pai por não entender a educação escolar como algo importante, não viabilizava meios para que os filhos frequentassem alguma instituição educativa.

Charlot (2013) enfatiza que o prazer e o desejo são componentes essenciais na vida estudantil. Com todas as dificuldades que essas entrevistadas ainda enfrentavam na fase adulta, se não tivessem uma vontade pulsante não teriam dado prosseguimento aos estudos até chegar à universidade. O autor declara que não gosta de usar o termo motivação, pois para ele "o ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente" (CHARLOT, 2013, p. 160). As mulheres dessa pesquisa, impulsionadas por variadas razões, tiveram que se mobilizar para estudar na EJA, concorrer a um vestibular e ingressar em uma universidade pública.

Por fim, cabe argumentar que esse tópico teve como intuito descrever e interpretar alguns dados coletados a partir da identificação da origem socioeconômica dos sujeitos da pesquisa e da caracterização de suas trajetórias de vida e escolares. Daqui para frente são formadas as categorias de análise que visam compreender quais estratégias as mulheres entrevistadas desenvolveram e como se mobilizaram para ingressar e permanecer na universidade, bem como os sentidos que os saberes próprios da universidade adquirem para elas. Pretende-se com a interpretação dos dados e análise das categorias emergentes,

responder ao questionamento principal da investigação que diz respeito à trajetória acadêmica e a relação com o saber que as estudantes egressas da EJA estabeleceram na universidade.

3.2 O percurso universitário: sentidos e motivações

O ingresso em curso universitário significa, para muitos jovens e adultos das camadas populares, a realização de um sonho, maiores possibilidades de emprego, melhoria salarial e perspectivas de melhores condições de vida. No entanto, entre a decisão de tentar um processo seletivo até a notícia da aprovação, eles passam por muitas incertezas, insegurança e medo de não ser capaz de concorrer com outros candidatos. Em relação às mulheres dessa pesquisa, originárias da EJA, esses aspectos se sobressaem. Luísa tentou três vezes o vestibular para pedagogia e lembra como ficava frustrada quando saía o resultado. *"Todas as vezes que eu tentava e não conseguia eu ficava triste. Eu achava ruim demais, porque eu queria muito estudar".* Helena narra como foi o sofrimento entre a realização do vestibular e a espera do resultado.

> Eu não acreditava muito que eu ia conseguir passar no vestibular. Eu não achava que passava não. Depois que eu fiz a prova eu vi que tinha muita coisa que tava difícil e eu cheguei em casa com aquele caderno que a gente pega, aquele caderno da prova e falei assim pro meu sobrinho: olha aí se eu acertei alguma questão. E ele falou: tia a senhora errou demais aqui e eu falei: então me dá isso. Dobrei e joguei no lixo. Falei assim: eu não vou passar nesse negócio. Eu até vou esquecer que eu fiz vestibular da UEG. E eu não acreditei mesmo que eu ia passar. E no dia que saiu o resultado eu passei aqui de frente a faculdade e tava exposto lá de fora, mas eu não quis nem olhar. (HELENA, 2019)

Pelos questionamentos realizados, percebe-se que certas entrevistadas não acreditavam na aprovação do vestibular pelo fato de terem concluído o ensino médio nessa modalidade. Embora, na maioria das falas há um reconhecimento da importância da EJA em suas vidas, algumas absorveram o olhar negativo que a sociedade tem em relação à Educação de Jovens e Adultos. *"Eu pensava que por eu ter terminado o segundo grau no EJA, eu pensava que eu não tinha bagagem pra fazer um vestibular e passar",* atesta Conceição. Ana também menciona que fez o processo seletivo sem muitas perspectivas, pois *"além de ter estudado na EJA que o povo fala que é mais fraco, eu tava muito tempo parada depois que terminei o Ensino Médio".*

A escolha do curso também é um momento difícil para muitas, que por sua condição de classe, veem suas preferências limitadas em razão das circunstâncias materiais que lhes são postas e ao contexto social em que vivem. Nas narrativas de Helena, Ana, Sueli e Mônica é

possível observar essa limitação. Helena gostaria de fazer um curso superior em enfermagem, já que possuía o técnico, mas afirma que seus rendimentos não eram suficientes para arcar com a mensalidade:

> Mas aí assim História não era a minha paixão e não é a minha paixão. Porque o que eu gosto mesmo é da enfermagem, eu sou apaixonada na área da saúde, eu gosto é da prática da enfermagem, da aproximação com o paciente, isso me traz uma satisfação imensa, uma alegria imensa de tá trabalhando e fazer aquilo que eu gosto. Mas por questão financeira eu não dava conta de pagar um curso de enfermagem superior particular. (HELENA, 2019)

Ana que ingressou em Pedagogia e abandonou o curso ainda no início para fazer técnico em Segurança do Trabalho também sonha com o curso de enfermagem e afirma que ainda irá realizar esse sonho quando tiver melhores condições: *"aí na época quando eu fiz eu pensei em fazer Pedagogia e mais pra frente fazer especialização em Pedagogia Hospitalar. Porque na verdade, meu sonho era assim, fazer enfermagem né, mas como não deu, por enquanto não deu".* Tanto nos relato de Helena quanto de Ana nota-se que não tinham qualquer interesse pelos cursos que ingressaram.

Sueli iniciou o curso de Direito com o apoio financeiro da irmã, mas, como sua filha acabara de ingressar na universidade, decidiu transferir os recursos que lhe eram concedidos para investir na formação da filha. Ela relata: *"aí nesse período que eu voltei para fazer Direito, eu tava no segundo semestre e uma irmã minha me mandava 500 reais para pagar, aí minha filha passou em radiologia, aí eu falei não... paga pra ela".* Mônica também começou o curso de Direito em instituição privada e tendo abandonado o curso, prometeu para si mesmo que somente iria ingressar em outro curso superior se fosse em instituição pública. *"Eu sempre falei no meu pensamento que um dia eu voltaria por mim, quando eu visse que realmente eu tinha vontade de voltar mesmo, de coração mesmo e que eu iria fazer um curso só se fosse na UEG ou na Federal",* reforça Mônica em sua narrativa.

Por outro lado encontramos entre as mulheres entrevistadas, as que tinham certeza do curso que queriam fazer. Algumas, por influência de professores da EJA, outras por influência de professores que tiveram no ensino fundamental, antes de evadirem da escola, também devido perspectivas profissionais e, ainda, algumas alegaram que sempre tiveram habilidade para determinada área.

Conceição relata que sempre gostou muito da disciplina de Língua Portuguesa e que desejava ser professora desde pequena. No entanto, como já trabalhava como merendeira em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, e tinha, nessa escola, uma professora que

admirava, afirma que queria ser professora de primeira fase. Ela conta que *"eu conhecia uma professora lá que eu admiro ela muito e então eu queria ser professora nessa primeira fase. E aí então, por isso eu escolhi o curso de pedagogia."*

Carla também menciona que História é uma área que sempre lhe chamou atenção e que gosta de fazer parte de rodas de conversa e debate, inclusive, cita que sofreu algumas críticas de colegas de trabalho pela escolha do curso, mas enfatiza que faz o que gosta. *"Recebo muitas críticas sabe? Ah! História...Ah não... a maioria das empresas não tem nada voltado pra História. Só que assim, eu faço aquilo que eu sempre quis",* enfatiza. Entretanto, mais à frente da entrevista, percebe-se certa contradição nessa fala, pois ela afirma que pretende continuar os estudos fazendo outra graduação em Psicologia, que foi o que sempre teve interesse.

Luísa é outra entrevistada que também confirma que faz o curso que sempre quis por ter professores no ensino fundamental que lhe serviram de exemplo. *"Tive vários professores, principalmente do ensino fundamental, tive bastante professores em quem eu me espelhei",* afirma ela. Cláudia disse que ainda criança demonstrava facilidade na área de Humanas e que gostava muito das aulas de um professor de História da EJA. *"Realmente foi porque eu gostava mesmo das aulas do Donizete e assim eu sempre tive facilidade na área de humanas, tanto é que minhas notas desde pequenininha as minhas notas de humanas eram melhores"*, ressalta.

Ainda no que tange à decisão de ir para a universidade e a escolha do curso, um fator de destaque é a influência e participação de outras pessoas. Sueli fez o vestibular para História por insistência de uma amiga, que, arcou, inclusive com a taxa de inscrição. *"Ela dizia: você não vai ficar mais sem fazer ensino superior, porque é importante. Você vai fazer História, você vai gostar"*, destaca Sueli ao lembrar-se da amiga. Carla enfatiza que um dos motivos que a levou à universidade é para que sua mãe se orgulhasse dela: *"eu tinha um objetivo e parei pra pensar e vi que aquilo era um motivo assim da minha mãe se orgulhar de mim, sabe?"*.

Conceição, estudante de pedagogia, diz que a irmã mais nova que ela foi a primeira da família a ingressar numa universidade e sempre incentivava o restante da família a seguir o mesmo caminho: *"a minha irmã que é mais nova do que eu dois anos, ela foi a primeira que ingressou na faculdade, foi a primeira que terminou. E aí ela sempre ficava empurrando a gente pra estudar, pra fazer faculdade. E assim a gente foi indo"*, enfatiza. Ela também acentua que uma professora e a diretora da escola onde trabalha a estimulou bastante, ressaltando suas potencialidades e que essa professora foi quem efetivou a sua inscrição.

Cláudia menciona carinhosamente um professor de História que teve na EJA, que lhe despertou o gosto pela disciplina e o desejo de aprofundar na *área: "todos eu tinha o maior carinho, mas assim, o Donizete ele explicava tão bem que eu falei: gente eu vou ter que fazer História, porque ele tá me comprando. Hoje eu ainda culpo ele. Eu passo e falo pra ele: He Donizete, a culpa é sua se eu estou nesse ramo",* fala dando risadas. Ela também ressalta que o pai e o marido foram seus maiores incentivadores.

Ana enfatiza que sua mãe foi sua grande incentivadora e que sempre insistia com ela para fazer uma faculdade e como estava trabalhando em uma escola como merendeira, viu no curso de Pedagogia uma possibilidade. *"Então ela sempre pedia pra gente fazer uma faculdade pra poder ter um emprego melhor. Ela falava assim que todo serviço é digno, mas que ela não queria que a gente terminasse igual ela, limpando chão pros outros",* reporta aos conselhos de sua mãe. Helena conta que seu sobrinho, graduado em História a encorajava a fazer o mesmo curso, prometendo-lhe apoio caso tivesse alguma dificuldade em trabalhos e nos textos indicados e mais uma vez deixa claro que não era a área pretendida:

> Ele falava: tia, vamos fazer História, você consegue. Aí eu falava assim: não, meu filho, eu não gosto de história. E ele falava: vamos tia, eu vou te ajudar. E eu falava: e se você não me ajudar. E ele falava: não tia, eu vou ajudar você sim. Vou ajudar você fazer seus trabalhos quando você tiver dificuldade e não conseguir e aí foi através do incentivo dele mesmo. (HELENA, 2019)

Lahire (2008) acentua que além das configurações familiares é preciso entender a rede de relações constituída pelos sujeitos e as disposições que os impulsionam às ações, a fim de entender melhor os casos de sucesso escolar considerados improváveis. "Os atores em nossas sociedades estão inscritos em quadros de ação que são em parte heterogêneos: seus patrimônios de disposição são moldados à imagem dessa pluralidade", comentou Lahire numa entrevista concedida à Revista Plural em 2012. (p. 156).

Essa pesquisa evidencia que as egressas da EJA tomaram a decisão de prolongarem seus estudos e fizeram suas escolhas de curso, alicerçadas em suas redes de sociabilidade, principalmente pelo estímulo de familiares, amigos e professores, e, baseadas em critérios como o gosto pela área, perspectivas profissionais e o que era possível dentro de suas condições socioeconômicas. Zago (2006) enfatiza que esse caminho inicial reporta às bases sociais, mas é dependente também das preferências e interesses pessoais.

Embora os interesses das mulheres estudadas sejam direcionados por suas condições socioeconômicas, percebe-se nas suas narrativas a valorização da escola e do conhecimento, sentido construído já na vida adulta, mas que as impulsionou a retomar os estudos e desejar a

continuidade em nível superior. Nesse processo de construção de sentido, a EJA surge em suas vidas como uma etapa marcante para mudanças pessoais e perspectivas para o futuro, e, é nessa fase que se tonificam os elementos motivadores para o prosseguimento na vida estudantil.

3.2.1 Percepções sobre a EJA como motivação para a educação superior

As entrevistas, em vários momentos, deixam transparecer como as egressas da EJA percebem essa modalidade educacional na construção dos seus projetos de prolongamento dos estudos via universidade. Os indícios se repetem nas falas das entrevistadas, configurando em uma categoria importante para a pesquisa em questão. Assim, esse estudo evidencia a necessidade de compreender as leituras que essas mulheres fazem de seu percurso na EJA como elemento essencial para uma compreensão global de suas trajetórias escolares.

Embora, tenhamos partido da premissa que suas impressões sobre a EJA possam ter sofrido mudanças depois que ingressaram no ensino superior, entender o que a modalidade EJA representa para seus egressos que prosseguiram rumo à universidade diz muito sobre suas escolhas, mobilizações e sentidos que o saber adquire em suas vidas. Também compreende-se, que suas reflexões podem ter amadurecido desde a saída do ensino médio o que favorece uma representação mais ponderada sobre a modalidade.

Os dados revelam a construção de um olhar positivo sobre a EJA, efetivado no próprio percurso, derrubando algumas impressões negativas anteriores que se encontram presentes na visão que a sociedade tem em relação à EJA. Cláudia reproduz o que ouvia de algumas pessoas: "*o povo falava assim que a EJA era só pegar o certificado, diziam assim pra mim, você vai lá só pra poder terminar o ensino médio não é mesmo?"*. Mas defende, afirmando que representou muito para ela, porque por meio da EJA conseguiu alcançar sua meta. Carla caracteriza como preconceito o fato das pessoas dizerem que o ensino nessa modalidade é de menor qualidade e alega que a aprendizagem acontece, depende do objetivo de cada um e de como corre atrás desse objetivo. Machado (2008) salienta que essas ideias relativas à EJA estão cristalizadas no imaginário da sociedade brasileira, principalmente a partir das experiências do MOBRAL e supletivo. Segundo a autora, muitos veem os sujeitos que passaram pela Educação de Jovens e Adultos como pessoas com "conhecimentos menores". Apesar de elogiar o ensino recebido na EJA, Ana se contradiz em seu discurso, reproduzindo o pensamento presente na sociedade: *"o ensino do EJA, igual tem muitas pessoas que*

criticam, eu pra mim não tenho nada que criticar, foi ótimo, dá pra aprender bastante, não é igual quando é o ano letivo todinho numa série, mas dá pra aprender muito sim".

Também é possível apreender nas narrativas a ideia de que a EJA é o caminho para a conclusão da Educação Básica de forma mais acelerada. Mônica tece muitas recomendações sobre essa modalidade e deixa claro que a enxerga como meio mais rápido para terminar os estudos: "*eu recomendo pra qualquer pessoa que está com dificuldade, quer terminar, não tem tempo. Porque tá trabalhando, então às vezes a pessoa pensa em desistir por isso. Não para não, vai pro EJA, porque aí você termina mais rápido, é uma forma da pessoa não desistir".*

Luísa fala das próprias impressões antes de ingressar na Educação de Jovens e Adultos: *"antes de eu fazer EJA mesmo tinha gente que falava mal, que não aprendia, então eu tinha essa ideia comigo, imaginava que fosse assim".* No entanto, ela diz que tem o maior orgulho de ter estudado nessa modalidade e que aprendeu realmente os conteúdos necessários para seguir os estudos. Conceição disse que no começo ficava com medo de não ter bagagem para passar no vestibular, mas, considera que sua aprendizagem foi satisfatória, pois conseguiu ser aprovada na UEG e quer ser exemplo para outras pessoas que estão na EJA e sonham com a universidade, mostrando que é possível. Esse desejo de colaborar com outros sujeitos da EJA, rumo à educação superior se manifesta também em Sueli. Pois, de acordo com ela *"o segundo grau antes tinha algum valor, hoje não é mais nada".* Ela relata que já ajudou uma ex-colega dos tempos de EJA a fazer a inscrição para o vestibular e ajudou-a durante os estudos preparatórios.

Dentre as indicações favoráveis à percepção da EJA como espaço de aprendizagem, de relações e de motivação para a continuidade dos estudos, estão a interação e cumplicidade entre professores e alunos; a qualificação dos professores; a qualidade das aulas e a aprendizagem significativa; e, o interesse e dedicação de cada aluno.

A interação e cumplicidade são descritas por Helena em vários fragmentos de sua fala. Como quando ela conta dos episódios em que o transporte escolar estragava e os alunos tinham que ficar até de madrugada na porta da escola esperando o conserto ou outro transporte disponível. Nesses momentos tinham alguns professores que ficavam fazendo companhia para os alunos até que a situação se regularizasse, embora a escola contasse com guarda noturno para apoiá-los. Ela conta que a diretora ficava muito preocupada, *"então ela deixava o portão aberto e ficava um guarda vigiando, tinha professor que ficava também pra fazer companhia pra gente e só ia embora quando o ônibus de lá pegava a gente e levava pra Souzalândia".*

Ela afirma que muitos colegas de classe, que moravam na cidade, ficavam também esperando a regularização do transporte e, enquanto isso, eles conversavam sobre vários assuntos, riam e contavam muitas histórias particulares o que mostra uma relação harmoniosa entre a turma, diferente do que ocorreu com Helena na universidade. Desse dado depreende-se que na EJA havia uma identificação maior com os outros estudantes, pois todos tinham passado por contextos escolares e sociais semelhantes.

Ademais, se deduz que Helena tinha mais domínio de conteúdo do que seus colegas de turma, situação que se inverteu na universidade. Ela ressalta que havia acabado de terminar o ensino fundamental quando ingressou na EJA e que ainda estava com os conteúdos frescos em sua cabeça. Fala que chegava a exigir mais das aulas e dos professores, pedindo para que acelerassem os conteúdos: *"a gente começava a pedir o professor pra não demorar tanto, porque aquilo ali pra gente tava sendo muito fácil. Mas ele pedia pra gente ter calma, paciência, porque tinha pessoas mais velhas e que não tinha tanta facilidade igual a gente".*

A boa relação com os colegas de classe e com os professores é retratada também na fala de Cláudia, que salienta que ainda mantém contato com alguns docentes, especialmente com o professor de História que a influenciou na escolha do curso e na indicação de material para que pudesse estudar no processo de vestibular. Para Luísa foi muito bom estudar na EJA porque a faixa etária dos colegas era quase a mesma então trocavam muitas experiências. Do mesmo modo, Carla menciona que muitos professores lhes davam conselhos e que *"além de professores eram verdadeiros companheiros".* Para Mônica uma das dificuldades que encontrava para retornar à escola era ter de estudar com pessoas bem mais jovens que ela e, segundo narrou, na EJA, encontrou pessoas da mesma faixa etária, algumas mais jovens, outras mais velhas, mas todas adultas, o que facilitou o relacionamento com os colegas.

As estudantes egressas da EJA consideram que seus professores tinham qualificação para trabalhar nessa modalidade. Helena comenta: *"para trabalhar na EJA naquela época tinha que ser professor selecionado, não podia ser qualquer professor, então a gente teve muitos professores bons mesmo, que fez com que a gente gostasse mesmo de estudar"*. Helena não sabe explicar muito bem como era feita essa seleção, mas se recorda dos seus professores comentarem que precisaram fazer um curso para trabalhar com a EJA. Mônica também classifica os professores da EJA como profissionais mais preparados para lidar com a diversidade humana:

> Eu falo assim que professor de EJA é diferente. Não que os outros professores são ruins. Eu quis dizer assim, que eles vão ali pra trabalhar tanto com uma pessoa mais jovem quanto com uma pessoa mais velha, porque a pessoa mais velha a gente tem

> que ter paciência. No EJA tem aluno de todo jeito, com um monte de dificuldade e problemas que traz da sua casa ou do seu serviço. E o professor tá lá, pronto pra ajudar esse aluno. (MÔNICA, 2020)

Cláudia fala da capacidade de todos, mas destaca um professor em específico, que tinha muito domínio da disciplina e clareza ao transmitir o conteúdo. Segundo Sueli, os professores eram muito bons e tinham competência para trabalhar com esse público, porque adequavam suas metodologias de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo que eles estavam sempre atentos às necessidades de cada um. *"Ali sim, se trata diferenciado. Trabalhos que eles acham que aquela pessoa não dá conta eles passam de outro jeito. Eles veem a dificuldade e tentam ajudar"* (SUELI, 2019). À exceção de Helena e Mônica que estudaram em outro município, todas as entrevistadas fizeram o ensino médio – EJA em uma mesma escola da cidade de Goianésia. Pelas suas falas depreende-se que a escola e o corpo docente seguiam um projeto pedagógico inerente à especificidade desse público.

> Quando a escola que atende esses alunos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos. (MACHADO, 2008, p. 162)

Sobre a qualidade das aulas e a aprendizagem conquistada nessa fase, as entrevistadas asseguram que aprenderam conteúdos que foram basilares tanto na realização do vestibular quanto no prosseguimento dos estudos. Helena enfatiza que foi a base para que ela pudesse fazer o curso técnico em enfermagem e conseguir passar num concurso público. *"O que eu aprendi lá me levou a enriquecer até onde eu estou"*, ressalta. Cláudia também elogia as aulas e ilustra: *"tanto é que eu consegui passar no vestibular na faculdade pública".* Acrescenta ainda que o professor de História explicava tão bem o conteúdo, que não teve dúvidas qual curso superior queria fazer. Ana explica que passou no vestibular apenas estudando pelos conteúdos que viu na EJA: *"estudei sozinha, com os cadernos que eu tinha do ensino médio quando fiz o EJA, teve muita coisa lá nos cadernos que me ajudou a passar"*.

Luísa segue esse mesmo raciocínio e assegura que está na UEG devido ter passado pela EJA e que o aprendizado aconteceu de fato, de acordo com o que precisava aprender, *"senão minhas notas eram para ser ruins e não são, pelo contrário, são todas boas e eu nunca reprovei"*, explica a sua análise. Ainda nessa linha, Carla manifesta que não percebe diferença de aprendizagem entre ela e suas colegas de universidade que fizeram o ensino

médio regular. Complementa que a diferença não está na modalidade que estudou, mas na dedicação e esforço de cada um em buscar o que precisa para absorver melhor o conteúdo. Carla realça que possui notas consideráveis e melhores do que muitos colegas e nunca teve nenhuma reprovação nas disciplinas curriculares. Mônica, mesmo tendo desistido do curso, comenta que seguia regularmente sua vida acadêmica, sem reprovação e que suas notas eram boas, então não sentia dificuldade em acompanhar o curso pelo fato de ter feito o ensino médio na EJA. Ao ser questionada sobre o que representa ser egressa da EJA na universidade, Sueli responde: *"a partir do momento que você entra aqui, você se iguala aos outros, porque se tá aqui é pela capacidade"*.

Nas entrevistas, um dado que aparece durante o percurso na EJA é a diferença entre a postura dos alunos no que se refere aos estudos. Cláudia argumenta que *"a EJA é boa pra quem corre atrás mesmo, pra quem quer"*, e acrescenta que o tempo é realmente corrido e o conteúdo reduzido, mas que os alunos precisam buscar outros materiais e correr atrás do que mais lhes interessa. Carla fala com muita ênfase sobre a responsabilidade que cada pessoa precisa ter com a própria formação. Para ela, estudar é difícil independente da modalidade e nível de ensino, mas *"a pessoa tem que estar interessada, tem que estar voltada assim, para algo que deseja, que almeja. Porque senão as coisas não acontecem, as coisas não fluem"* (CLÁUDIA, 2019). Sueli destaca que é preciso o envolvimento dos alunos e o conhecimento prévio para que os resultados sejam satisfatórios. Ana relata casos de colegas de turma que faziam a matrícula na EJA somente para levar para a empresa onde trabalhavam e não se dedicavam ao estudo. *"Certeza que esses alunos não aprenderam nada no EJA, porque, assim, eles não queriam aprender, entende? Queriam outra coisa"* (ANA, 2020).

Para Helena a EJA simboliza a realização de um sonho que tinha desde a infância e que era tolhido pelo pai. Enfatiza que concluir o ensino médio na modalidade EJA foi para ela mais significativo que a conclusão do curso superior, embora reconheça que o seu crescimento intelectual tenha dado um salto na universidade. *"Eu falo assim que foi mais importante pra mim do que a da faculdade, porque foi tão importante pra gente, foi assim uma conquista",* ressalta fazendo menção à irmã, que era sua parceira de estudo nesse período e que deu por encerrada suas atividades estudantis com a conclusão do ensino médio. Ela destaca que a conclusão foi também um momento muito festejado, com cerimônia de colação de grau, festa farta e a presença de amigos e familiares. *"A gente assou um boi, foi uma festa linda"*, lembra com emoção. Segundo Oliveira (1999) os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos passaram por percursos coletivos, que remetem ainda à infância e muitas condições árduas que viveram quando crianças, na cidade ou no campo, se mantêm para a grande

maioria. Nesse sentido, a EJA se configura para eles como a possibilidade de construção de um novo caminho e, ao mesmo tempo, desconstrução de algumas disposições sociais a que foram sujeitados no decurso de suas existências.

Portanto, a EJA como unidade motivadora para que seus egressos prossigam os estudos e façam um curso superior, emerge como categoria de análise, tendo em vista que todas as entrevistadas apresentaram em seus relatos percepções inerentes a essa modalidade, destacando a importância dessa etapa na configuração de suas escolhas. Um dado relevante que desponta nessa categoria é o desejo de aprender que se manifesta na dedicação de cada sujeito, e se revela em tênues indicadores, como a boa relação que estabelecem com os professores e colegas de turma, a admiração demonstrada pelo conhecimento dos seus mestres, a autorresponsabilização que imputam à sua formação e o enaltecimento que fazem da EJA. No entanto, as trajetórias sociais e escolares vividas por essas mulheres fizeram de suas escolhas em direção ao conhecimento científico, um caminho não muito fácil de seguir. Para tanto, tiveram que lançar mão de algumas estratégias e mobilizações que permitiram o acesso e a permanência na universidade, itens que serão analisados na próxima subseção.

3.2.2 Estratégias e movimentos para o ingresso e permanência na universidade

Os dados da pesquisa permitem construir uma análise acerca das estratégias utilizadas pelas egressas da EJA para o acesso e permanência na universidade, bem como os movimentos que aconteceram em sua trajetória universitária. O objetivo desse tópico é analisar as dificuldades que essas estudantes tiveram nos seus primeiros contatos com a universidade, compreendendo as estratégias construídas ou incorporadas para os enfrentamentos das adversidades surgidas no contexto acadêmico.

Em relação ao acesso, as mulheres participantes da pesquisa enumeram duas situações difíceis: falta de recursos financeiros para pagar mensalidade em instituição privada e até para arcar com a taxa do vestibular; deficiências de conteúdos escolares, devido suas trajetórias escolares truncadas. Conceição relata: *“eu pensava que eu não tinha bagagem pra ingressar na faculdade, passar no vestibular”*. Luísa também conta que chegou a desistir de passar pelo processo seletivo, pois reprovou por duas vezes e acreditava que não conseguiria ser aprovada. *“Aí depois de muitos anos eu quis fazer novamente”,* comenta demonstrando satisfação. Cláudia disse que se assustou quando viu que tinha sido classificada na primeira fase do vestibular, pois considerava que não iria passar. Segundo ela se inscreveu com o

seguinte pensamento: *"Ah! Eu vou fazer, se eu não passar o ano que vem eu tento de novo"* (CLÁUDIA, 2019).

Por outro lado, essas estudantes encontraram apoio em outras pessoas e construíram seu próprio caminho de acesso à universidade. Lahire (2008) ao estudar o sucesso escolar de estudantes das camadas populares chama a atenção para o fato de que é necessário buscar elementos para além da posição social do indivíduo. Nesse sentido, mostra a importância das configurações sociais, da rede de relações que são estabelecidas pelo sujeito e de estratégias que alguns utilizam que superam as condições financeiras e escolares dos pais. Em todas as histórias das entrevistadas aparecem pessoas que foram essenciais na decisão de tentar o vestibular: Ana encontra na mãe uma grande incentivadora, Cláudia conta com o apoio do marido e do pai e se espelha no professor de História, Sueli segue por força de uma amiga, Conceição vê na irmã um exemplo a ser seguido e se apoia nas colegas de trabalho, Helena tem o incentivo do sobrinho, e assim elas conseguem o suporte necessário para acessarem a universidade.

O caráter público da UEG foi uma questão preponderante para todas elas no momento de decidir onde fazer vestibular. Conceição, como não tinha habilidade com a internet, contou com a ajuda de uma colega de trabalho para fazer a sua inscrição. Sueli, com poucos recursos para pagar a taxa do vestibular, teve ajuda também de uma amiga, que pagou seu boleto de inscrição. No caso de Helena, o sobrinho foi uma figura essencial, desde o processo de inscrição, até o acompanhamento do resultado final:

> Quando eu cheguei em casa à noite, meu sobrinho falou: tia eu tenho duas noticias pra você, uma boa e uma ruim. [...]. Você passou no vestibular da UEG e você tem apenas um dia pra fazer a sua matrícula. E você corre, arruma as suas documentações, senão você perde. Ai eu fiquei doida: verdade? Então abre lá esse edital, eu quero ver se meu nome está lá, se eu fui aprovada mesmo. Aí quando eu vi o meu nome, eu acreditei que tinha passado. (HELENA, 2019)

Cláudia relata que pediu ajuda ao seu professor de História da EJA: *"perguntei o que mais caía nesse vestibular e ele foi me passando material e eu fui estudando"*. Conceição também relembra momentos de seu estudo pré-vestibular em que a irmã lhe explicava algum conteúdo que não compreendia bem e que a diretora da unidade escolar onde trabalha lhe emprestou livros e outros materiais. Portanto, percebe-se a importância de outros sujeitos nesse movimento de preparação para o vestibular.

O cursinho pré-vestibular e outros cursos de formação também foram indicados como estratégia de estudo. O município de Goianésia desenvolve como um de seus projetos sociais

o cursinho preparatório para processos seletivos de instituições de educação superior. Helena foi uma das pessoas que passou por lá. Ciente da desvantagem em que se encontrava em relação aos outros concorrentes às vagas do cursinho, ela não estava confiante que seria selecionada: *"eu concorri com tanta gente inteligente e eu pensava assim: não vou conseguir essa vaga, e eu consegui a vaga, fui selecionada e fui fazer, eu fiz um ano e meio de cursinho".*

Outra entrevistada que fez o cursinho municipal foi Luísa. Assim, que terminou o ensino médio na EJA ingressou no cursinho, no entanto, como ela não conseguiu aprovação em sua primeira tentativa do vestibular, considera que o cursinho não fez muita diferença para ela. Frustrada com a reprovação ficou 12 anos sem tentar novamente. Com a separação conjugal decidiu que realmente queria fazer um curso superior e insistiu mais duas vezes no processo seletivo, até ser aprovada para o curso de pedagogia. No caso de Luísa, a persistência foi fundamental para o acesso.

Fazer o ENEM foi a estratégia utilizada por algumas das entrevistadas para tentar entrar na universidade ou vivenciar a experiência de uma avaliação seletiva. Carla menciona que fez o ENEM e que o modelo de provas desse sistema contribuiu para realização do processo seletivo da UEG. Além desse exame ela participou também de uma seleção para um curso em EaD, segundo relata, apenas *"para ter noção de como era uma prova de vestibular"*. Helena cita que fez o ENEM e que considerou a prova muito difícil, mas serviu de experiência. Para Mônica fazer o exame lhe deu mais segurança para tentar outro processo seletivo.

Por fim, no processo de construção do caminho para a universidade, a maioria das entrevistadas argumentam que estudavam sozinhas e que tiveram de criar algumas táticas para facilitar o estudo, como videoaulas, textos da internet, provas de vestibulares passados, e outras. Nesse estudo solitário elas demonstraram muito empenho, guiadas pelo desejo de serem aprovadas. Luísa destaca que quando decidiu fazer o vestibular não estava trabalhando, então intensificou seus momentos de estudo. "*Eu ficava até duas horas da manhã estudando, porque eu queria passar. Eu falava: gente eu tenho que passar",* relata Cláudia. Sueli expõe que não teve dificuldades para fazer a prova porque sempre foi uma leitora, mas informa que na época do vestibular estava trabalhando na biblioteca do município e isso facilitou suas leituras. *"Eu tinha um marco de dois livros por semana. Eu gosto muito de ler",* enfatiza. Ana lembra que tinha o hábito de fazer anotações no caderno depois que os professores da EJA explicavam os conteúdos e que isso a ajudou muito em seus estudos preparatórios.

Assim, este estudo evidenciou que para vencer as dificuldades de acesso à universidade, as mulheres da pesquisa contaram com variadas estratégias, como: apoio financeiro de amigos; suporte de colegas e familiares para acessarem as tecnologias na realização da inscrição e acompanhamento do processo; auxílio de ex-professores com os conteúdos a serem estudados; empréstimo de livros e outros materiais; cursinho pré-vestibular; videoaulas; uso de provas anteriores e horas dedicadas ao estudo.

Em relação às dificuldades apresentadas pelas entrevistadas e os movimentos desenvolvidos para se apropriarem e permanecerem no espaço universitário essa pesquisa identificou algumas barreiras como: tempo para a realização das leituras e atividades extraclasse, já que todas são alunas trabalhadoras; dificuldade com a leitura e escrita científica; conflitos relacionais com colegas e professores; choque entre as ideias predominantes no senso comum, construídas, principalmente no seio familiar e o conhecimento crítico, próprio da cultura acadêmica e questões pessoais.

Essas barreiras se diferem de acordo com o grupo de entrevistadas e se conjugam e potencializam em alguns casos específicos, como em Helena, Ana e Conceição, estudantes que apresentaram um histórico escolar cheio de rupturas, desde o ensino fundamental e que demonstraram mais bloqueios na universidade. Por outro lado, fica evidente pelas entrevistas, que o grupo cujos estudos foram interrompidos apenas no ensino médio pouco se queixou de dificuldades, embora em alguns momentos seja possível observar algumas estratégias desenvolvidas para a permanência.

Uma das dificuldades apresentadas, principalmente por Conceição e Helena, diz respeito às próprias disciplinas dos cursos, que, por falta de conteúdo prévio, muitas vezes não conseguiam acompanhar, chegando à reprovação. Helena relata que reprovou em quase todos os períodos, e só conseguiu concluir dois anos depois de sua turma inicial. *"No segundo ano eu acho que eu fiquei numas duas. No terceiro eu devo ter ficado também em duas. No quarto ano eu fiquei acho que numas três ou quatro",* cita Helena, sem lembrar ao certo quantas retenções teve no curso. Já Conceição diz que estranhou a dinâmica diferente da escola, onde tudo era copiado no caderno, facilitando estudar o conteúdo para a prova bimestral. *"Eu queria copiar os slides e não dava tempo e eu pensava como eu vou fazer prova? Aqui é diferente, você tem que ir em busca do conhecimento"*, ressalta. Ana afirma que logo que começou a cursar Pedagogia viu que tinha muitos textos difíceis de serem compreendidos e que também não se identificou com o curso já no primeiro semestre.

Cláudia e Sueli embora tivessem ficado retidas em uma disciplina ao longo do curso, afirmam que não sentiram dificuldade com nenhuma específica. Cláudia justifica a

reprovação como um descuido que teve com a disciplina e por não ter se esforçado como deveria e lamenta: "*eu fiquei por décimos, sabe?"* Sueli disse que reprovou em Projeto de Pesquisa, porque não entregou o trabalho no prazo determinado pela professora, mas que não encontrou dificuldade nas disciplinas.

Já Carla e Luísa não tiveram nenhuma reprovação e disseram que sempre alcançam média considerável em todos os períodos. Luísa comenta com entusiasmo: *"minha média é boa, minhas provas eu saí bem em todas as provas, não reprovei em nada até hoje e nem vou reprovar".* Carla diz que consegue acompanhar bem os conteúdos trabalhados e que às vezes, por falta de tempo, lê apenas alguns trechos dos textos e já consegue participar das discussões nas aulas e compreender os principais conceitos. Mônica, embora tenha evadido, por questões pessoais, disse que entendia os conteúdos e se sobressaía nas notas.

Seguem na lógica das barreiras curriculares, os obstáculos que enfrentam em relação à leitura e escrita científica. Carla reclama que os textos são muito científicos e que precisa ler mais de uma vez e só consegue entender realmente quando acontecem as discussões. Ana expôs suas dificuldades de compreensão dos textos indicados pelos professores, segundo ela *"era muita coisa para ler em uma semana, nossa! Era disciplinas demais e cada professor deixava um monte de coisa na xerox, só texto difícil de entender, sabe?"*. Conceição compara os textos das disciplinas com os textos literários que lia na EJA, segundo ela, com início, meio e fim e que prendia sua atenção como leitora. *"Eu acho difícil porque não é uma leitura que te prende"*, argumenta enfatizando que sempre precisa voltar no começo para entender o decorrer do texto. Luísa também acentua que precisa ler os textos pelo menos duas vezes para compreender satisfatoriamente. Cláudia relata que era difícil concluir as leituras, porque sempre ficava com muito sono e que durante e elaboração do TCC se estressou muito. Semelhante às outras, Helena disse que sofreu muitas agruras na realização do TCC, que considerava os textos muito difíceis e lamenta*: "os textos também não facilitavam nada. Uns textos científicos de difícil compreensão mesmo".* Das entrevistadas, somente Mônica e Sueli asseguram ter uma relação tranquila com a leitura e escrita científica. A mãe de Mônica é professora e ela sempre conviveu com o mundo da leitura e Sueli atribui essa facilidade ao exemplo do pai:

> Lá em casa todas nós lemos muito. Meu pai, mesmo com a 4ª série, lia a Bíblia inteira. Então nós víamos muito o meu pai ler. Isso influenciou muito. [...]. Meu pai hoje está com 86 anos, ele assina "Isto É" até hoje. Ele começou assinar eu devia ter uns dez anos e ele mantém a revista semanal até hoje. Meu pai sempre dizia pra nós: se não tiver nada pra ler, lê bula de remédio. (SUELI, 2019)

Esse trabalho sinaliza que para superar seus empecilhos, os sujeitos da pesquisa se mobilizaram por meio de variadas estratégias. Uma delas já ficou subentendida: a persistência em ler os textos mais de uma vez, até obter o entendimento, ainda que parcial. Outra tática citada por algumas entrevistadas é esclarecer as dúvidas com os professores, de maneira individualizada. Também foi mencionado que buscavam material de apoio na internet, como videoaulas. Em relação ao TCC, Helena conta que buscou orientação do sobrinho e de outras pessoas já graduadas. Enfim, a construção de uma disciplina de leitura e estudo foi fator importante para a permanência e êxito da maioria das entrevistadas.

Entretanto, estabelecer essa disciplina não foi tarefa fácil, tendo em vista que um dos entraves assinalados corresponde em conciliar tempo/trabalho e estudo. Luísa, ao tratar sobre isso diz que trabalhar e estar na universidade significa *"matar um leão por dia"*. A exemplo das demais entrevistadas utiliza as folgas, finais de semana e feriados para estudar e colocar as atividades em dia. Carla conta que conversou com seus superiores e conseguiu dispensa para realizar o estágio e outras atividades acadêmicas, quando necessário. Conceição complementa o tempo dedicado aos estudos depois que chega da universidade e Helena disse que abdicou de atuar em hospitais, onde se sente realizada profissionalmente, para fugir dos plantões e solicitou transferência para um Posto de Saúde, com o intuito de facilitar sua vida acadêmica. Mônica afirma que apesar do trabalho como sacoleira ser mais flexível, atua também como professora substituta e sempre teve que dividir os finais de semana entre a família e o estudo.

Nesse aspecto, Coêlho (1996) reforça que a instituição de ensino superior tem papel fundamental na construção de uma prática de estudo. Para ele, é necessário entender que o aluno é um iniciante no mundo universitário e precisa de orientação e direcionamento. É direito do aluno um ensino de qualidade, uma formação séria e rigorosa, e, por outro lado é seu dever estabelecer uma rotina de estudo, de busca, de interrogação.

Outro dado que emergiu das falas foi em relação à dificuldade de relacionamento com colegas e professores. Mais uma vez, esse indicador é mais forte nas falas de Conceição e Helena e infere-se que as razões sejam de cunho geracional e pelo déficit de aprendizagem causado pelas trajetórias estudantis acidentadas. Conceição deixa isso claro em vários momentos da entrevista e demonstra possuir uma autoestima muito baixa, que procura camuflar mostrando sua autoridade em assuntos religiosos, pois se denomina líder de uma pequena igreja evangélica localizada em bairro periférico.

A principal dificuldade apontada por ela na sua vida acadêmica foi de interação com colegas e professores. Segundo ela, havia uma barreira na comunicação, em razão da idade,

da maturidade, de como expressa sua fé e até mesmo pelo seu jeito de falar e de vestir. Relatou que no estágio, algumas colegas já tinham experiência de sala de aula e que ela *"era apenas a merendeira da escola".* Esses dados nos leva a inferir sobre sua baixa autoestima. Também em algumas falas ela deixa implícito que condena alguns comportamentos das colegas de sala e tenta impor suas verdades, o que pode ter afastado possíveis amizades construídas no meio acadêmico. Também cita dois confrontos que teve com professores: *"eu achei que eu fui muito atacada por ele pela minha religião"*, justifica Conceição ao tratar de um dos confrontos. No outro caso disse que a professora começou a persegui-la e por isso foi reprovada na disciplina, mesmo tendo alcançado nota suficiente para aprovação, de acordo com ela.

A história de Helena é semelhante à de Conceição. Disse que não teve atrito com nenhum professor, mas em outro momento lembra que teve alguns contratempos com o orientador de TCC. No tocante aos colegas acentua que a relação não era tão boa e alega que havia na sala a formação de "*muitos grupinhos"*, sem contar na diferença de idade entre ela e seus colegas.

Diferente dessas entrevistadas, no outro grupo não houve nenhum caso de conflitos entre colegas, pelo contrário, todas afirmaram que fizeram boas amizades. Sueli, com um sorriso estampado disse que constituiu outra família, pois a turma começou com um número elevado e no último período restaram apenas 12, que se uniram ao longo da caminhada. Cláudia também informa que sua turma era muito unida e que não tinham desavenças, inclusive, relata que ainda se encontram para confraternizar e mantêm o grupo de whatsApp para não se distanciarem. Carla declara que tem algumas pessoas mais próximas na universidade, mas que mantém um bom relacionamento com todos. Luísa disse que fez grandes amizades, que saem para tomar um suco, que se visitam simplesmente para conversar. Ana afirma que apesar do pouco tempo que ficou com a turma fez boas amizades e ainda se comunica com algumas colegas. Mônica disse que se aproximou muito de outras mulheres casadas de sua turma, mas que tinha bom relacionamento com todos, sendo inclusive eleita representante da sala.

Em relação aos professores apenas Sueli disse que às vezes, por ser muito questionadora, alguns docentes não aceitam suas colocações, gerando certo confronto. As demais, desse grupo, disseram que não tem problemas com professores, e, por sinal, elogiaram bastante seus docentes, enumerando alguns nomes de preferência. Coêlho (1996) salienta que é preciso construir uma relação pessoal entre professores e alunos, pois ambos têm o mesmo objetivo que é a convivência profunda e rigorosa com o saber. Dessa forma,

precisam caminhar juntos e superar a distância entre um e outro. Entretanto, é bom definir os limites dos dois atores. O professor não pode ser visto como o dono do conhecimento, mas precisa ter o compromisso ético e profissional de ensinar aos alunos da melhor forma possível.

Portanto, no que tange a questão de relacionamento entre colegas e professores, nota-se, principalmente em Conceição um sentimento de não pertencimento ao grupo acadêmico. Em outros momentos de sua fala depreende-se também que não é muito participativa em outras atividades do Câmpus, o que impossibilita que experimente o contexto universitário em todas as suas possibilidades, diferente da realidade das demais entrevistadas, que se relacionam bem com colegas e professores e se envolvem em mais projetos desenvolvidos na UEG. Para Charlot (2000), não é possível desvincular a experiência escolar da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o saber. Esse é o princípio base para se analisar a relação com o saber e experiência escolar.

Mais uma barreira que apareceu nas entrevistas é o embate entre as ideias já consolidadas pelo senso comum, e que vieram principalmente por meio da educação familiar e o conhecimento científico e crítico, que tem lugar na universidade. Quando Sueli diz que é muito questionadora e por isso teve alguns enfrentamentos com os professores, ela esclarece que veio de uma educação muito rígida e que os professores faziam algumas colocações que ela discordava e *"como eu sou muito de falar, eu não aguento, eu tenho que falar"*, ressalta com uma firmeza maior no tom de voz. Por outro lado, percebe-se que esses contrapontos provocaram em Sueli um amadurecimento de seus questionamentos, pois ela continua: *"mas eu não guardo mágoa, pelo contrário, a gente começa a enxergar as coisas por outro ângulo, ter novas visões"*. Ela reconhece a abrangência do curso de História e compara com o aprendizado de duas línguas: *"você começa a ver uma coisa em dois sentidos"*. Sueli considera que um dos motivos do alto índice de evasão no curso de História ocorre justamente devido esses confrontos de pensamento. Para ela, algumas pessoas não sabem lidar com novas visões e não permitem que a mente se abra.

Carla é menos incisiva que Sueli, mas depreende-se de sua fala que o conhecimento científico, a diversidade presente no mundo universitário, as discussões acadêmicas provocaram certo embate com seus ideais, mas assim como ocorreu com Sueli, nota-se que ela passou por mudanças significativas:

> Lógico que tem algumas coisas que a gente não concorda, com certas opiniões. Mas é o ser humano, cada um tem a sua e a gente tem que entender que hoje eu sou aluna e ele o professor. Cada coisa a seu tempo. Geralmente quando é voltado pra religião,

> pra política, a gente se depara com alguns exemplos que a gente meio que discorda. Todo mundo tem a sua opinião, tem oportunidade, só que mesmo tendo as explicações, mesmo tendo exemplos que a pessoa vai enxergar assim: não realmente ele tem razão, realmente isso faz sentido. Mas, digamos, é o seu aprendizado de uma vida, é aquilo que sua mãe e seu pai te ensinou, e aí tem esse poréns, sabe? Acredito que não é só eu, a gente ouve algumas coisas de alguns colegas. São os valores que a gente já traz. Com a universidade os valores continuam os mesmos, mas os pensamentos não. A gente passa a ser mais crítico, a observar mais. (CARLA, 2019)

Para Conceição, o enfrentamento é ainda maior, pois ela lidera uma comunidade evangélica e demonstra possuir valores religiosos bem conservadores. Em muitos momentos da entrevista nota-se que seus problemas de relacionamento com colegas e professores ocorrem pelo choque de ideias. Como quando fala que se sentiu perseguida pelo professor devido sua religião e que *"algumas colegas de sala se dizem evangélicas, mas têm um comportamento que não é o certo"* (CONCEIÇÃO, 2019).

De acordo com Coêlho (1996), o que caracteriza a sala de aula como um ambiente acadêmico é a elaboração teórica construída conjuntamente por alunos e professores, é a promoção do exercício da dúvida, do questionamento, da compreensão e superação de alguns saberes. Para o autor o ponto de partida de qualquer aula deve ser o saber e a experiência que o aluno já possui, a fim de trabalhar esse saber teoricamente. Observa-se em alguns pontos das entrevistas que nas salas de aula, essas estudantes, por meio de seus questionamentos e conflitos de pensamento estão construindo seu saber acadêmico, exercitando a dúvida e o uso da razão.

Por fim, a última dificuldade apontada para a permanência na universidade refere-se às questões pessoais, embora isso tenha aparecido em menor proporção. Sueli destaca que seu maior problema é a falta de tempo, porque está constantemente estudando para concursos públicos, pois quer seguir o exemplo das irmãs e ser aprovada em concurso com melhor remuneração. No entanto, admite que o curso de História lhe fornece muita base conceitual para ajudá-la a atingir esse objetivo.

Carla enfrentou inicialmente, conflitos com a família do seu esposo que a criticou por deixar a filha sem a sua presença por muito tempo, já que trabalhava e estudava. No entanto, segundo ela, seus pais a apoiaram desde o início, *"diziam: você tem que buscar algo melhor pra você, algo que faz sentido, então você pode ir tranquila que a gente cuida da nossa neta",* repete o discurso dos pais. Mas, Carla relata satisfeita que superou essa barreira e que hoje quando conta suas experiências vividas na universidade, todos da família a escutam orgulhosos.

No caso de Conceição, um empecilho pessoal que enfrentou foi que os pais adoeceram ao mesmo tempo e ela foi a filha que mais se dedicou a cuidar deles, já que tinha mais disponibilidade, pois seus filhos estavam adultos e tinham se casado, não dependendo mais de seus cuidados. No entanto, ela disse que isso foi um dos motivos de ter sido reprovada numa disciplina, pois precisava se deslocar constantemente até Goiânia para o tratamento do pai. Conceição se emocionou muito ao lembrar esse fato, pois o pai não resistiu à doença e faleceu recentemente.

Mônica teve que abandonar o curso no último ano porque seu marido foi transferido no emprego para outra cidade e ela disse que ainda não retornou devido o tempo para conciliar estudo e trabalho. No caso de Ana o abandono ocorreu principalmente pelo fato de não ter se identificado com a profissão docente. Ela conta que passou pela experiência de sala de aula já no primeiro período do curso, quando substituiu uma professora de 2º ano e que naquele momento percebeu que era melhor não dar continuidade ao curso.

Questões materiais não foram indicadas pelas entrevistadas como fator que dificultou a permanência. Entende-se que, pelo fato de todas trabalharem e estudarem em uma universidade pública conseguiam custear os gastos do cotidiano universitário. Quando questionadas se a universidade oferece suporte institucional para permanecerem no curso, todas perguntaram se eu estava perguntando de bolsas. Eu esclarecia que um dos suportes seriam as bolsas, mas também apoio pedagógico e outros.

Todas responderam que não concorreram às bolsas ofertadas pela instituição, alegando que já trabalhavam. Evidencia-se, nas falas de algumas, que desconhecem a política de bolsas da universidade, já que alegam que por possuir renda pensavam que não poderiam participar do programa. Na UEG a única bolsa que exige renda per capita é a Permanência, mas como já dito em capítulos anteriores, a instituição tem também Bolsa Pró-licenciatura, Bolsa Monitoria, Bolsa Extensionista, Bolsa de Iniciação Científica, que pedem apenas o envolvimento em alguma atividade de estágio, monitoria, extensão ou pesquisa. Há também o entendimento de que a bolsa seria para ajudar os alunos que estivessem desempregados, como na fala de Helena: "*eu não quis bolsa porque logo que eu entrei aqui na faculdade eu comecei a trabalhar, então eu achei que eu não precisava de bolsa, eu tinha meu salário, não tava me fazendo falta".*

O Câmpus Goianésia não tem muitos projetos de pesquisa[33] cadastrados o que impede uma maior participação dos acadêmicos. Já em relação aos projetos de extensão[34], se

[33] No ano de 2019 havia apenas oito projetos de pesquisa cadastrados no Câmpus, sendo que dos oito, cinco estão vinculados ao colegiado de História (UEG-GOIANÉSIA, 2019)

comparados com a pesquisa, há maiores possibilidades de participação. Tanto que entre as entrevistadas somente Cláudia participou como voluntária em um projeto de pesquisa, cujo envolvimento lhe rendeu a escolha do tema de seu TCC. Embora elas tenham publicação em anais de eventos científicos que são ofertados pelo próprio Câmpus, muitas dessas publicações são resultados parciais de seus trabalhos de conclusão de curso ou do estágio.

No tocante aos projetos de extensão a participação foi maior. Com exceção de Ana, que evadiu no primeiro período do curso, todas as outras entrevistadas se envolveram em alguma atividade de extensão, pelo menos uma vez durante seu percurso acadêmico. Um evento destacado por todas elas é o Simpósio[35] de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse simpósio, destacaram as palestras de qualidade e a oportunidade de apresentarem seus trabalhos. *"Participo dos simpósios, porque são experiências que a gente vai tendo no currículo, na formação também",* relata Carla.

Sueli informa que fez parte de um grupo, coordenado por uma professora de pedagogia, que organizava e ministrava palestras nas escolas públicas sobre preconceito e racismo. Conceição comenta que ingressou em um projeto que ministrava aulas de reforço em escolas periféricas. Mas, alega que, devido à distância de sua casa, participou por pouco tempo. Luísa foi a que mais se envolveu em atividades extensionistas: faz o curso de LIBRAS ofertado pelo Câmpus; desde o primeiro período apresenta trabalhos no simpósio do Câmpus e já participou de congresso em outra cidade; afirma que quando terminar o curso de LIBRAS vai se matricular no curso de informática aplicada à educação, também oferecido no Câmpus. *"Fomos para Anápolis, participamos lá de um simpósio do mestrado. Gostei bastante, foi novidade pra mim, eu não conhecia. Nossa... fiquei deslumbrada",* relembra entusiasmada com o Programa.

Uma atividade frisada por muitas delas trata-se das viagens de campo que realizaram. Helena comenta toda entusiasmada que viajou muito com sua turma do curso de História. Além das cidades goianas como Pirenópolis, Cidade de Goiás, Uruaçu, Minaçu, ela conta que estiveram em Porto Seguro na Bahia e em Ouro Preto, Minas Gerais. Helena caracteriza essas viagens como maravilhosas e disse que só teve essa oportunidade porque a UEG disponibilizava os ônibus e as despesas giravam em torno de hospedagem e alimentação. Cláudia também destaca as viagens e disse que foi *"um aprendizado cultural muito grande"*. Luísa narra que participou junto com sua turma de um congresso em Curitiba e que foi muito

[34] Sobre os projetos de extensão desenvolvidos no Câmpus, são cadastrados na Pró-reitoria de Extensão em 2019, 32 ações, entre projetos, cursos e eventos (UEG-GOIANÉSIA, 2019).
[35] Esse simpósio é um evento científico organizado coletivamente pelos departamentos dos cursos de História e Pedagogia do Câmpus. Esse ano está em sua VI edição (UEG-GOIANÉSIA, 2019).

gratificante conhecer outra universidade. Carla fala o quão deslumbrada ficou com as igrejas, os museus e demais lugares históricos que passou em suas viagens. Mônica destaca que teve uma evolução cultural grande com as visitas aos museus e aos patrimônios históricos.

Portanto, é notório que a própria fragilidade do Câmpus em relação à produção da pesquisa e desenvolvimento de projetos de extensão limita o envolvimento dos acadêmicos. Mas, com todas as deficiências existentes na instituição, entende-se que essas estudantes procuram se envolver nas atividades acadêmicas de acordo com suas possibilidades e informações obtidas, se apropriando aos poucos do que esse contexto universitário lhes oferece, vencendo os principais obstáculos surgidos durante o percurso e, consequentemente, garantindo a permanência. Segundo Charlot (2000) essa apropriação só é possível por meio da atividade desenvolvida por cada sujeito, como um conjunto de relações.

Permanência, nesse trabalho está associada não somente ao fato de não evadir-se da universidade, mas assume o sentido de apropriação, pertencimento, transformação. Essa pesquisa adota a perspectiva de Honorato, Vargas e Heringer (2014), para quem as políticas de permanência devem se direcionar não somente para os acadêmicos em situação de vulnerabilidade, os quais devem ser amparados pelas políticas de assistência estudantil, mas para todos os acadêmicos, a fim de que possam viver plenamente todas as conjunturas do mundo universitário.

Fazer parte da vida universitária é contribuir para a construção de um espaço que prima pelo debate e pela crítica. Um espaço propício para o pensamento e para a ação, capaz de discutir alternativas para a existência humana fundadas na justiça e na liberdade (COÊLHO, 1996). Permanecer em um curso universitário significa trilhar todas as etapas do caminho universitário e construir perspectivas de continuidade, numa construção permanente do conhecimento e da atividade, com vistas à mudanças pessoais e sociais.

De acordo com Coêlho (1996), não é possível viver plenamente a vida acadêmica passando por caminhos conhecidos antecipadamente e escolhidos livremente. Isso não depende somente da vontade própria, pois a trajetória acadêmica é determinada socialmente, não como algo definido pelo destino, mas como um fazer historicamente situado. O importante é compreender a trajetória acadêmica, pensar sobre ela, entender de que forma ela aconteceu e como aconteceu.

Enfim, as participantes dessa pesquisa venceram barreiras financeiras e escolares, contando com o apoio de pessoas próximas, para ingressar na universidade e se mobilizaram, construindo ao longo do caminho universitário estratégias que lhes permitiram conciliar tempo de trabalho, estudo e afazeres domésticos; desenvolver técnicas de leitura e

acompanhamento da linguagem científica, apesar das carências escolares; criar laços de cumplicidade com colegas e professores, embora algumas tenham apresentado dificuldade de interação; e, o crescimento acadêmico, superando, em alguns casos, as ideias provenientes do senso comum e arraigadas no meio onde nasceram e foram criadas. Os embates que enfrentaram com o conhecimento científico e a desconstrução de conceitos e pensamentos consolidados no cotidiano desses sujeitos oferecem a tônica para analisarmos a relação que se constituiu com o saber característico da academia, o que nos propomos a fazer na próxima subseção.

3.2.3 A relação com o saber universitário

Coêlho (1996) ressalta que o saber universitário não pode ser fragmentado, com informações soltas e desconexas, pois isso reduz o saber e a ciência a um amontoado de verdades prontas e fórmulas definidas, não dimensionando o saber como uma produção histórico-cultural que pode ser transformado e superado pela sociedade. Conhecer é questionar o real, refletir sobre as experiências acumuladas, buscando sua origem e seu sentido.

Essa categoria em análise, diz muito sobre o objeto da pesquisa e procura responder a questão principal e atingir o objetivo de compreender os sentidos que os saberes próprios da universidade adquirem para as estudantes egressas da EJA. Assim, nesse eixo são abordados aspectos que emergiram das entrevistas, concernentes à concepção de conhecimento, à percepção que desenvolveram em relação às aulas e demais atividades do Câmpus, ao sentido que a universidade e o diploma universitário representam para as entrevistadas e as perspectivas de continuidade do trabalho intelectual.

Para Charlot (2000), o homem é um sujeito de saber, que só pode ser compreendido em sua totalidade por meio da apreensão de como ele se relaciona com os diversos saberes, entre eles o conhecimento sistematizado, acumulado e transmitido nas instituições educativas. “O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos” (p. 61) e dessa forma torna-se um produto que pode ser comunicado e passado a outras pessoas. O saber que é construído coletivamente é apropriado pelo sujeito.

O conhecimento e o gosto pelo aprender aparecem nos dados como um dos motivos que levaram as mulheres dessa pesquisa a retornarem à escola e prosseguirem rumo à universidade. Conceição afirma que voltou porque tinha saudade dos livros e que seguiu rumo à educação superior porque gostava muito de ler. A leitura é um hábito que aparece também

nas falas de Sueli. A vontade de obter aprendizado por meio do ensino superior é exposta na entrevista com Luisa, que considera a entrada na universidade como a realização de um sonho. Cláudia enfatiza que sentia *"necessidade de crescer, de aprender mais".* Helena destaca: *"eu tinha vontade mesmo de estudar, de aprender, mas meu pai atrapalhava"*. Ana também se sentia impedida pelo pai de buscar o conhecimento institucionalizado.

Freire (1989) assinala que os sujeitos se constituem pelas experiências vividas em sua relação com o mundo e desenvolve, ao longo do processo de humanização, diversos saberes. Entende-se que os sujeitos dessa pesquisa já passaram por várias experiências, sendo que algumas provocaram rupturas e continuidades em suas trajetórias estudantis, também adquiriram saberes variados ao longo de suas vidas, no entanto, compreende-se que os conceitos científicos são formados nas instituições educativas, que têm papel vital da produção e difusão do conhecimento sistematizado. Charlot (2000) fortalece essa ideia:

> Com efeito, se a Razão está virtualmente presente em cada homem, seu uso torna-se otimizado somente através da educação; uma educação que permita descobrir outra forma de relação com o mundo que não a construída no dia-a-dia das famílias populares. (CHARLOT, 2000, p. 65)

Nessa perspectiva, as entrevistadas reconhecem que há aprendizagens que são desenvolvidas somente nas instituições educativas, principalmente nas de ensino superior. Helena brinca que estar na universidade representou para ela um crescimento exponencial: *"eu falo que foi um crescimento muito grande e uma evolução na minha vida, eu falo que se eu tinha 20% naquela época, hoje eu me considero 100% de enriquecimento mesmo, de aproveitamento, de conhecimento"*. Ela deixa subentendido em suas falas que aprendeu a argumentar teoricamente quando surge, em seu meio, alguma discussão sobre assuntos polêmicos.

Cláudia diz que depois que terminou a faculdade se sente perdida quando não tem um material para ler e, por isso, sempre tem um livro na cabeceira da cama; também enfatiza que aprendeu muito sobre pesquisa quando atuou como voluntária em projeto de iniciação científica e ainda que aprendeu a trabalhar e estudar em grupo. Disse que tinham um grupo de estudo que se reunia todo bimestre por ocasião das avaliações. Um dos interesses de Carla é fazer parte de um grupo de pesquisa, porque ela considera que irá adquirir mais conhecimento e que irá ajudá-la na elaboração de seu TCC.

Para Luísa, os trabalhos apresentados ajudaram-na muito a dominar o nervosismo de falar em público: "*fico nervosa um pouco ainda pra apresentar trabalho, mas eu gosto. A*

gente precisa acabar com esse nervosismo, tem que enfrentar", comenta encorajada. Nessa mesma lógica Conceição esclarece que já falava em público na igreja que pastoreia, mas que na universidade melhorou muito seu vocabulário e seus argumentos: *"melhorou também o convencer, o poder de convencer, porque a gente falava, mas não tinha um vocabulário, com umas palavras mais ricas e aqui você aprende"*. Carla também destaca a ampliação do vocabulário: *"tem termos que a gente acha tão interessante que a gente quer colocar em tudo, a gente fica, nossa! Que palavra diferente! Significa isso? A gente quer usar e vai tendo um vocabulário melhor"*. Sobre as situações de aprendizagem Charlot (2000, p. 68) ressalta:

> A situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.

No que concerne às condições para uma aprendizagem crítica Freire (1996) aponta a necessidade de que educadores e educandos sejam inquietos, questionadores, criadores, persistentes, curiosos e humildes. Para o autor o saber ensinado precisa ser apreendido pelos educandos, o que é diferente de um saber transmitido. "Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 29).

Ainda na perspectiva das análises anteriores, o conhecimento é concebido pelas entrevistadas como fator de transformação pessoal, que se reflete na mudança de atitudes. Sueli relata que aprendeu a conviver melhor com as pessoas. Carla também comenta que na universidade aprendeu a se relacionar melhor, a dialogar, a lidar com pessoas mais explosivas. Segundo ela *"a gente para pra pensar, pensa pra agir. Pensa pra saber o que melhor dizer, a forma de melhor dizer"*. Carla enxerga o conhecimento ainda como fator de transformação pessoal e construção de identidade, para ela *"conhecimento é aquilo que traz uma nova visão sobre tudo, sobre até mesmo aquilo quem você é, aquilo que você quer ser".* Segundo Cláudia o que aprendeu no seu curso é algo que se estende para a vida toda em todos os seus aspectos.

Conceição reconhece que aprendeu a sair de situações conflituosas. Disse que antes de ingressar na UEG queria resolver todas as contendas à base da força. *"Eu aprendi assim, a sair de certas situações sem me ferir demais. Eu acho que eu precisava de mais argumentação"*, explica como melhorou o poder discursivo e, consequentemente, a se sair de situações embaraçosas. De acordo com Helena, a vida universitária lhe ensinou a conviver

melhor com amigos e familiares. Para *Ana, "conhecimento é algo que você pode usar para o seu bem e para o bem dos outros"*.

> Aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma a "entender as pessoas", "conhecer a vida", saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. (CHARLOT, 2000, p. 70)

Colaborando com essa ideia, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, destaca o caráter formador do exercício educativo, que visa criar meios para que o aluno seja responsável pela construção de seu conhecimento a partir da mediação do professor, para que ele adquira autonomia e possa intervir socialmente, compreendendo que isso faz parte do processo de humanização. De acordo com Freire (1996, p. 41):

> uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar.

Pelas entrevistas é possível fazer algumas inferências sobre como as mulheres participantes da pesquisa compreendem a dimensão do conhecimento e como ele age na vida das pessoas. Entretanto, quando questionadas sobre o significado de conhecimento, algumas ficaram pensativas, fizeram uma pausa para responder e demonstraram dificuldade para elaborar sua definição. É possível notar que, muitas delas colocam no mesmo patamar conhecimento e opinião e não conseguem apresentar algo mais consistente em torno do conhecimento científico, da compreensão crítica e reflexiva da realidade, sendo isso o que se espera de estudantes de ensino superior, especificamente dos cursos em questão, História e Pedagogia, que trazem em seu bojo objetivos bem definidos a respeito da compreensão da realidade e da superação de ideias fragmentadas sobre o ser social.

Anísio Teixeira ao tratar da história da universidade no processo de construção da liberdade nos ajuda a compreender o papel do conhecimento. Para ele, o conhecimento racional é um método de investigação e de descoberta que provoca o surgimento de novas ideias que são incorporadas à vida e que enfraquecem velhas instituições e crenças, que precisam ser renovadas para atender as aspirações humanas. A constante renovação, só é possível, segundo o autor, por meio da independência do pensamento e do saber (TEIXEIRA,

1953). É importante entender a função do conhecimento não só no crescimento individual, mas o que ele traz como compromisso social.

Ao serem indagadas sobre o significado do conhecimento, todas o colocam como algo essencial, um divisor de águas e portas abertas para novos projetos. Sueli resume: *"conhecimento é vida, é tudo".* Cláudia também afirma que o conhecimento é tudo e que significa novos horizontes. Para ela quanto mais se aprende mais portas se abrem. Ela traz ainda uma concepção de aprendizagem contínua, ao longo da vida: *"e assim, não é porque eu formei que a gente tem que parar de estudar, porque quanto mais você estuda, mais conhecimento vai agregando"*. Mônica vê o conhecimento como algo inerente à pessoa e que ninguém pode tirar.

Ainda nesse quesito o conhecimento apresenta-se como possibilidades para melhores condições de vida e perspectivas profissionais. Para Carla o conhecimento *"é a base para melhores oportunidades"*. Luísa também menciona que o conhecimento permite novos horizontes profissionais e diz que antes de ingressar na faculdade tinha outro tipo de trabalho, exercia atividades domésticas; hoje é monitora em creche. Segundo ela, isso foi possível pela aprendizagem que adquiriu no ensino superior. Para Ana o conhecimento permite com que as pessoas possam crescer pessoalmente e melhorar suas condições financeiras. Ela também considera que o aprendizado ocorre mediado por outras pessoas e pelas vivências.

Com dificuldade de elaborar seu conceito em relação ao conhecimento, Conceição faz a seguinte análise, que segue um pouco a máxima atribuída ao filósofo Sócrates: "só sei que nada sei":

> Você começa entender muitas coisas que antes você não entendia. (risos) Tinha uma disciplina. Ah, Senhor! Essa disciplina é mais ou menos o que eu entendo de conhecimento, porque a gente tava lá no segundo grau, você aprendia muita coisa, e aí você chega aqui e vai ler. A gente foi ler essa disciplina (risos) e viu que, nossa! Eu não sei nada (risos). E depois que o leque abre, que você começa a entender as coisas, você vê um sentido de uma coisa que às vezes você já sabia um pouquinho lá atrás, mas isso expande, você cresce, a sua mente abre. (CONCEIÇÃO, 2019)

O pensamento presente em Coêlho (1996, p. 90), corrobora, de maneira mais aprofundada, com a síntese elaborada por Conceição e com os posicionamentos apresentados até o momento pelas demais mulheres da pesquisa:

> A aula é esse enfrentamento, por professores e alunos, do não-saber inicial, de cuja destruição brotará o saber. Nesse sentido, ela cria novas realidades: produz o saber que surge do trabalho e da busca incessante de professores e alunos que, ao final do ano ou curso, não serão os mesmos, na medida em que seu não-saber terá sido

> destruído pelo trabalho do pensamento, pela busca que juntos realizaram. Ao mesmo tempo, é constituidora de si mesma como realidade viva, espaço do pensamento.

Compreende-se, nesse estudo, que o professor tem papel fundamental na construção do conhecimento significativo. Ele precisa caminhar junto com o aluno, entendendo como ocorre a produção e transmissão dos saberes. Precisa compreender também que assim como os saberes, os caminhos percorridos se transformam, se renovam, por isso é importante entender a gênese e o sentido historicamente constituídos tanto do conhecimento quanto dos métodos de investigação. Para Coêlho (1996) ensinar não é encher o aluno de conteúdos e nem mesmo deixá-lo sempre atualizado com as últimas descobertas da ciência como se ele fosse um consumidor de ideias. A transmissão e socialização de saberes precisam passar primeiramente pela compreensão da produção do conhecimento.

Paulo Freire também aponta nessa direção ao afirmar que os professores precisam conhecer seus próprios saberes e perceber os alunos como sujeitos do conhecimento, estabelecendo com eles uma relação dialógica. Ele enfatiza que o ensino não pode ser um acúmulo de ideias, mas um constante criar e recriar. Nesse sentido o professor precisa ter rigorosidade metódica, se envolver com a pesquisa, ser crítico, se preocupar com a ética e a estética, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, respeitar os saberes dos educandos (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o ensino não pode se limitar a pura transmissão de conteúdos, tidos como verdades absolutas, mas deve possibilitar a busca do sentido, da gênese e da produção desse conteúdo. Esse caminho, considerado por Coêlho (1996), como o ideal a ser percorrido pelo aluno, lhe permite desenvolver o trabalho intelectual, descobrir os métodos da investigação, da ciência e pensar com autonomia.

Prosseguindo o exercício de entender que sentidos as mulheres pesquisadas dão à universidade e como ocorre a relação com o saber, buscamos identificar como elas percebem as aulas e demais atividades. Em análises anteriores foi demonstrado como o processo de transição da EJA para a universidade é marcado por novos desafios e certo estranhamento, tanto em relação à nova rotina de atividades estudantis como referente às disciplinas e metodologias utilizadas pelos professores. Para a maioria das entrevistadas, a linguagem científica e os trabalhos acadêmicos, produção de artigos e outros são apontados como as principais dificuldades enfrentadas no percurso. A qualidade das aulas aparece na maioria das entrevistas de acordo com a diversificação das metodologias e com capacidade teórica dos professores.

Sueli, por exemplo, avalia as aulas como: "*algumas boas, algumas não"* e justifica que algumas poderiam proporcionar uma visão mais ampla. Explica que sua turma teve apenas dois professores doutores e que eles fizeram a diferença para a sua maturidade acadêmica. Ela conta que um desses professores, mesmo depois de encerrada a disciplina, continuou enviando material e livros para a turma, o que considera importante para ampliar seu conhecimento. "*A bagagem deles é maior, eles foram além e nos mantém além",* argumenta Sueli. "O que permite uma aula ser interessante? É interessante quando um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual" (CHARLOT, 2013, p. 160). Assim, apreende-se que a instituição não dispõe de um quadro docente com titulação condizente com o que se espera de uma universidade, o que pode dificultar esse encontro.

Ao falar das aulas, Carla também concorda que tem docentes que se destacam, principalmente pelo domínio do conteúdo. Segundo ela, *"tem sempre aquele que chama a atenção, que a gente fala assim: quero ser igual ele, quero ter aquele domínio, a gente pergunta o professor sempre tem uma resposta".* Mas, no geral diz que as aulas são bastante produtivas, pois são abertas às discussões e perguntas, e, "*depende do interesse e dedicação de cada um"*, enfatiza, atribuindo aos alunos parte da responsabilidade por uma boa aula.

Sobre a metodologia, grande parte das entrevistas demonstrou que os professores recorrem mais à discussão de textos, debates, seminários e exposição oral com utilização de slides. Conceição enfatiza que gosta mais das aulas expositivas e que acha os seminários cansativos, ressalta que os professores precisam procurar atividades mais atrativas. Ela considera que os seminários é uma forma do professor não ministrar aula. Em tom de crítica disse que costuma brincar com as colegas de sala: *"a gente que trabalha e eles que ganham dinheiro*". Nota-se na fala de Conceição que sua visão é de um professor transmissor de conteúdo, mas que ela, mesmo sem conseguir argumentar, percebe a ausência de elementos necessários para que a aula seja mais significativa. Paulo Freire defende a perspectiva dialógica para que num processo de colaboração entre educandos e educadores, a partir de suas leituras de mundo, o aprendizado tenha significado e possibilite a emancipação dos sujeitos. "A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe e fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa" (FREIRE, 1996, p. 33).

Em outros momentos da entrevista Conceição demonstra dificuldade de compreender a construção da autonomia discente, por exemplo, quando compara com as aulas na EJA, para ela de mais fácil entendimento, pois o professor registrava os textos explicativos no quadro e

eles copiavam no caderno, facilitando o estudo para as provas. Depreende-se dos argumentos de Conceição que ela vivenciou um ensino memorizador e que a universidade não conseguiu ajudá-la a superar esse modelo, possivelmente, por não possuir também um método de ensino questionador e criador.

Para Coêlho (1996), a sala de aula deve ser vista como um espaço vivo e não meramente uma estrutura física, burocrática, onde o professor aparece como o detentor de conhecimento sistematizado, cuja tarefa é somente repassar os conteúdos e o aluno é tido como aquele que deve assimilar, aceitar e absorver tudo o que é repassado. É necessário pensar um currículo em que professores e alunos possam repensar e recriar suas práticas e ideias. Um currículo que se contemple um projeto de formação, não no sentido técnico e formal, mas pensado no global, de maneira integral. É imprescindível resgatar o ensino de graduação como espaço de formação, entender o currículo como projeto no qual essa formação se efetiva e compreender que a universidade é o lugar da academia e do saber, buscando sempre o sentido e a gênese do real, por meio da reflexão e do pensamento.

Luísa, ao contrário de Conceição, afirma que gosta de apresentar trabalho para a turma, pois considera uma metodologia que permite um crescimento muito grande, já que segundo ela, pressiona os alunos a estudarem e se prepararem mais, além de ajudar a vencer a timidez e o nervosismo. Ela também diz que as aulas são mais proveitosas quando ela lê os textos antecipadamente, pois entende melhor o conteúdo e consegue participar das discussões. Depreende-se que Luísa tem a mesma percepção de Carla, no que se refere ao envolvimento discente como parte importante no processo de aprendizagem. Conforme Charlot (2000, p. 73), "uma aula "interessante" é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro".

Para Helena, formada em História, a produção de textos, como os artigos e o TCC foi a sua maior complicação no que diz respeito às atividades desenvolvidas. Ela conta que tinha que recorrer sempre ao sobrinho e outras pessoas já com formação para auxiliá-la. Ainda sobre a produção escrita ela esclarece que *"a forma dos professores exigir os trabalhos era totalmente diferente da época que eu estudava na EJA, sabe assim, a exigência era maior".* Ao comparar o ensino da universidade com a realidade que viveu na EJA, é possível inferir que sentiu as mesmas dificuldades que Conceição, no processo de transição do ensino médio para a educação superior, embora tenha defendido que *"as aulas na universidade eram muito boas, eram umas aulas que a gente tinha participação"*.

Segundo Coêlho (1996), o que constitui a essência de uma sala de aula e lhe confere sentido é o trabalho intelectual. E esse trabalho precisa ser planejado, ele exige um método,

organização, disciplina, continuidade, objetivos e especificação dos meios para atingi-los. A sala de aula deve ser entendida como o espaço da razão, do questionamento, do desenvolvimento da autonomia discente. É importante que se trabalhem conceitos, teorias e se confrontem ideias e métodos. Em vez de verdades prontas, a valorização das verdades em processo de construção, o cultivo do trabalho intelectual, enfim, a compreensão de que os saberes são vivos e em constante transformação.

Compreender o sentido que a universidade e o diploma universitário representam para as entrevistadas é importante para esse estudo, pois desvenda nuances fundamentais da relação constituída com o saber nesse contexto. As respostas revelaram que a universidade e o diploma universitário simbolizam perspectivas profissionais e crescimento pessoal por meio da ampliação do conhecimento.

Helena, que já concluiu o curso de História disse que a universidade significou para ela uma de suas maiores alegrias, pois foi um aprendizado muito grande. Ela enfatiza que o diploma universitário pode proporcionar sua atuação na área da docência, com um salário mais significativo do que o atual. No entanto, ressalta que somente partirá para a docência se for aprovada em um concurso, pois já é funcionária pública no ramo da saúde e afirma: *"eu não pretendo sair do meu emprego que eu já sou concursada pra ir atrás de outro emprego sem ser concursada*". A estabilidade do serviço público é um dos fatores que impede a atuação de Helena na sua área de formação, embora em outros momentos ela tenha deixado claro sua disposição para a enfermagem, sendo que o curso de História aparece para ela como uma escolha possível.

Cláudia, que também já concluiu compara o diploma a um troféu e disse que o guarda com muito carinho em um lugar bem seguro para não sofrer qualquer tipo de dano. Confirma a ideia de melhores oportunidades profissionais ao esclarecer que começou a trabalhar em escola ainda no segundo período do curso, mas recebia a nível de ensino médio e com o diploma essa realidade foi alterada, passando a receber como graduada. Também enfatiza que ganhou um aprendizado para a vida toda.

Para Luísa, estudante de pedagogia e concursada como monitora de creche o diploma pode oferecer melhores condições salariais e mudança de emprego. Justifica que com o diploma em mãos poderá fazer concurso a nível superior. Para ela, a universidade estampa a realização de um sonho, que era a "*vontade de fazer uma faculdade e poder crescer mais"*, principalmente na área da docência. Sueli também traz a expectativa de um concurso a nível superior. *"Preciso dele para assumir minha nomeação",* comenta confiante a respeito da necessidade do diploma para a posse de um concurso federal que ainda vai fazer no início do

ano. É possível inferir das narrativas de Sueli que ela não pretende atuar em sua área de formação, o curso de História representa para ela as possibilidades que se abrem nos concursos públicos que exigem ensino superior.

Conceição, que já está no último período do curso de pedagogia, relata: *"aprendi muito nesses quatro anos, são coisas que a gente leva pra vida, não é tirado jamais"*. Enfatiza também que a universidade tem lhe proporcionado um crescimento "*como pessoa"* e que quem tem mais conhecimento sabe sair de qualquer situação, argumenta que aprendeu isso na universidade. Para ela, o diploma significa novas portas para um emprego melhor.

Além de destacar a possibilidade de melhorar a situação financeira, Carla fala também da valorização que significa ter um curso superior e da expectativa de poder ajudar as pessoas com menos condições. E acrescenta que a universidade proporciona *"uma oportunidade para mais conhecimento, para o pensamento crítico, eu acho que a faculdade tem a capacidade de promover isso para qualquer pessoa que busca e está aberta a isso".*

Nesse sentido, Coêlho (1996) afirma que a universidade é terreno propício para o exercício da razão, da dúvida, da reflexão, do questionamento, da liberdade de pensamento, da crítica e da criação. Para ele tanto a filosofia quanto a universidade são lugares de contestação do outro e de si mesmas.

As análises realizadas evidenciam que a instituição, lócus dessa pesquisa, sofre um processo de precarização desde sua origem, como foi demonstrado no segundo capítulo e implicitamente nas falas das entrevistadas. A ausência de um quadro docente efetivo e com titulação, os escassos projetos de pesquisa e extensão, que inviabilizam a iniciação científica e a vivência plena do mundo universitário, método de ensino indefinido, falta de uma política de assistência estudantil mais ampla e outras características apresentadas são indícios que podem explicar a interpretação reduzida das estudantes quanto ao conhecimento científico em seu caráter crítico, questionador, livre e criativo. O papel da universidade é mediar o processo de formação dos estudantes e disponibilizar condições para ajudá-los na atribuição de sentidos que esse espaço confere.

Por fim, as perspectivas de continuidade do trabalho intelectual depois da conclusão do curso superior aparecem como indicador para compreender a relação com o saber que é constituído pelas egressas da EJA na universidade. De acordo com Zago (2006), a construção de um projeto de futuro para aqueles que pertencem às camadas populares não é algo dado inicialmente e sequer planejado, mas que pode ser criado de acordo com as oportunidades que aparecem.

É preciso salientar que mais da metade das entrevistadas não se reconhecem nos cursos que estão estudando ou que já concluíram, a saber, História e Pedagogia, pois muitas projetam para o futuro cursos em áreas bem distintas. Esse é um ponto importante, pois nota-se que, em alguns casos, o curso não contribui para a identidade de um ofício. Em algumas narrativas percebe-se que elas não se veem trilhando o caminho da docência e que a graduação é vista como oportunidade para novas perspectivas profissionais. Questionadas sobre a continuidade dos estudos após o término da graduação, a resposta positiva foi unânime. Cada qual pensando em um caminho, nem sempre dando sequência na área do curso em que está se graduando, ainda com algumas incertezas e esperando as oportunidades, mas todas com o pensamento de prosseguir estudando, seja em especializações, mestrado e até em outras graduações. É por esse viés que os sentidos atribuídos por elas ao conhecimento adquirido podem ser analisados. O curso universitário surge como uma conjuntura favorável para a estruturação de projetos mais audaciosos, que também vão acontecendo segundo as possibilidades e a relação estabelecida com o saber no percurso acadêmico.

Sueli, acadêmica de História afirma que continuará estudando para concurso e que pretende fazer alguma especialização na área de coaching, algo que trabalhe também com comunicação, pois segundo ela, adora uma plateia. A perspectiva de Sueli contradiz a sua área de formação e demonstra que seu curso não lhe possibilitou reflexões mais profundas sobre o homem e a sua relação com a sociedade. Carla, também estudante do curso de História diz que intenciona fazer uma especialização em gestão de pessoas, pois gosta de trabalhar com gente e, futuramente, fazer outra graduação em psicologia. Mesmo que em vários momentos da entrevista Carla tenha mencionado sua dedicação e seu gosto pelo curso de História, essa projeção é contraditória e nos permite inferir que falta uma identidade com a área em que está cursando.

Meio confusa inicialmente, Conceição, acadêmica de pedagogia, responde que gostaria de fazer algo na área de nutrição, porque gosta muito de cozinhar. Depois diz que em termos de pós-graduação, já tem muita gente especialista em psicopedagogia em Goianésia, então não pensa em ir por esse caminho. Mas que tem interesse em neurociência ou algum curso na área da inclusão e justifica que em sua turma tem uma estudante autista e que ela gostaria de ampliar seu conhecimento nessa linha.

Das entrevistadas que ainda estão cursando, Luísa foi a única que demonstrou desejo de continuar algum projeto na área do curso. Afirma que quer fazer uma pós-graduação em educação, mas, que o campo específico depende do que é ofertado no município, pois

segundo ela, uma série de fatores que envolvem trabalho e família a impede de se deslocar para outra cidade para continuar estudando.

Cláudia e Helena, que concluíram o curso de História, deram prosseguimento aos estudos fazendo uma complementação em pedagogia no prazo de um ano e meio. Cláudia começou esse outro curso quando ainda estava no último período de História e disse que foi um sufoco conciliar emprego e dois cursos de graduação, sendo que pedagogia ela fazia aos finais de semana e férias. As duas argumentam que decidiram fazer pedagogia porque as possibilidades de concurso para os primeiros anos do ensino fundamental são maiores. Cláudia, assim que terminou pedagogia, fez uma especialização em psicopedagogia e afirma que sonha em fazer um mestrado, disse que inclusive, já se matriculou em um curso de inglês para se preparar. Helena, que ainda está cursando a complementação em pedagogia salienta que assim que terminar programa fazer uma especialização e quer chegar *num mestrado*. Diz que não pensa em parar de estudar, porque é o que gosta de fazer.

Portanto, como possibilidades estão principalmente as especializações, sendo que a continuidade em nível de mestrado aparece como sonho, especialmente para aquelas que demonstraram mais segurança no planejamento de seu futuro intelectual. A segunda graduação também se revelou como meta para algumas e oportunidade de emprego mais rápido e mais seguro para outras.

Enfim, analisando todos os indicadores expostos nesse eixo da pesquisa, constata-se que cada estudante construiu seu percurso universitário com alguns aspectos semelhantes e com algumas diferenças bem sutis, percebidas, principalmente entre o grupo de estudantes que tiveram uma educação básica mais acidentada e o grupo que sofreu interrupção somente no ensino médio. Por exemplo, em Conceição, Ana e Helena, ambas pertencentes ao primeiro grupo, evidenciam-se maiores dificuldades na universidade em termos de aprendizagem, de relação professor/aluno e aluno/aluno, de construção da autonomia acadêmica e nas certezas que envolvem projetos tanto no campo profissional quanto intelectual. As três manifestam durante as entrevistas o gosto pelo conhecimento e a vontade de buscar o saber, ainda que não consigam apresentar concepções específicas em torno do conhecimento científico e sua função. Em Helena o desejo de aprender aparece de maneira mais intensa do que em Conceição e Ana que optou por um conhecimento técnico. Também ficam claras as transformações sofridas desde o ingresso na educação superior e o crescimento pessoal e acadêmico. Entretanto, por razões inerentes às formas como ocorreram suas relações escolares e sociais bem como pela incapacidade da universidade em lidar com esses sujeitos e suas

histórias, elas encontram muitas barreiras que dificultam a concretude de sua vida universitária.

A especificidade da atividade estudantil postula determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo e são essas relações que explicam certo tipo de relação com o saber e com a escola. De acordo com Charlot (2013, p. 151), não são relações neutras socialmente. "Portanto, não é surpreendente que os filhos das classes populares tenham mais dificuldades na escola que os filhos da classe média." (CHARLOT, 2013, p. 151). No entanto, o autor afirma que, apesar de existir uma correlação entre a origem social e/ou escolar e o sucesso/fracasso escolar, só é possível falar em probabilidade.

No outro grupo de estudantes é notável que a relação com o saber próprio da academia, embora tenha seus obstáculos, ocorre de forma mais tranquila, com a compreensão do papel de cada agente na construção da autonomia acadêmica, havendo uma maior compatibilidade com os professores e seus pares, com perspectivas mais críticas e ao mesmo tempo, mais materializadas acerca do conhecimento e do seu futuro profissional.

Dessa forma, compreende-se que embora as concepções acerca do conhecimento e de todas as atividades que envolvem a vida acadêmica sofram variações de acordo com cada participante da pesquisa e não sejam tão claramente compreendidas e expressas, é possível apreender traços comuns, como perspectivas de melhores condições de vida e trabalho, mudanças de atitudes e ideias, valorização do saber sistematizado, reconhecimento do status de ter uma graduação e desejo de seguir o percurso acadêmico. Essas unidades de análise evidenciam um esforço por parte dessas entrevistadas de se apropriarem do cotidiano universitário, o que demonstra que conferem um sentido próprio à universidade, não obstante todas as adversidades enfrentadas.

Portanto, esse estudo se fundamenta nas ideias de Charlot (2000, p. 45), para quem o "sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais". O homem não nasce acabado, ele vai se constituindo por meio da educação fornecida pelos que vieram antes dele. Ele apenas sobrevive e se humaniza porque nasce em um mundo que já é estruturado e vai se compondo de acordo os caminhos percorridos e com as interações estabelecidas e, como ocupa um lugar social é necessário exercer uma atividade. Para o autor, enquanto ser singular o homem se realiza, mesmo que lhe falte consciência sobre isso e essa singularidade, não nega o social.

Também, a respeito do inacabamento humano, Freire (1989) destaca que ter consciência desse caráter é uma capacidade apenas da espécie humana e deve ser o ponto de partida para o entendimento das práticas educativas, em todos os seus âmbitos. Sabendo-se inconcluso o homem é capaz de refletir sobre sua realidade e de se fazer ser histórico, criando e recriando sua própria história e provocando transformações no mundo em que se encontra em permanente relação.

Assim, esse trabalho entende que, embora as histórias das mulheres participantes dessas pesquisas estejam engendradas em uma teia social, são histórias singulares e a forma como se apropriam do saber e do contexto acadêmico, mesmo limitada pela insuficiência do que a instituição estudada oferece, é própria de cada ser, numa relação direta com elas mesmas e com os outros atores presentes na universidade. Conclui-se que a relação com o saber que a maioria delas constituem na universidade está associada à perspectivas de uma vida melhor, por meio das aprendizagens adquiridas e de tudo que um diploma superior agrega no currículo e não especificamente à reflexão, criação e liberdade de pensamento.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou a trajetória acadêmica de mulheres oriundas da EJA que ingressaram nos cursos de História e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia, no período de 2012 a 2019. Por ser um estudo de caso, o trabalho foi pautado em uma análise da singularidade, sem desconsiderar o contexto e as inter-relações. O processo de investigação empreendido objetivou responder ao seguinte questionamento: *Considerando* as *egressas da EJA, mulheres que, por sua extração de classe, se encontram em situação desfavorável para o ingresso na universidade, como se constitui sua trajetória acadêmica e a sua relação com o saber nesta instituição entendida como lugar de construção do conhecimento, da reflexão, do pensamento e da criação?*

Entendemos que os sujeitos que ingressam na universidade têm a possibilidade de desenvolver um posicionamento mais crítico e questionador sobre o conhecimento e as relações sociais, sendo capazes de criar novas vinculações com os saberes que os constituíram, pois como afirma Coêlho (2016), a universidade é o espaço da criação, da liberdade de pensamento, da produção do conhecimento científico e também da desconfiança em relação às algumas verdades estabelecidas. Freire (1989) também destaca que o sujeito de conhecimento consegue se colocar frente à realidade de maneira mais crítica e reflexiva. Assim, compreendemos os sentidos que as egressas da EJA encontraram na universidade, os motivos que as conduziram até esse lugar e que garantiram, ou não, a sua permanência e conclusão e como se apropriaram do saber universitário. Para Charlot (1996), apesar de o processo educativo necessitar da mediação do outro, ele só ocorre com êxito se fizer sentido para o estudante, o que não é algo dado, mas construído nas relações.

Para buscar respostas à indagação suscitada, recorremos a alguns procedimentos, como a revisão da literatura, a definição do corpo teórico, o acesso aos documentos da instituição, análise do questionário socioeconômico dos ingressantes e realização de entrevistas em profundidade. A partir da análise conjunta de todo esse material foi possível fazer algumas descobertas, que serão retomadas com a finalidade de possibilitar uma compreensão plena do objeto estudado e do nosso percurso.

Quando comecei a pensar nesse estudo, não tinha ciência do quantitativo de estudantes oriundos da EJA que encontraria ocupando o espaço da universidade pública, mesmo atuando como docente na instituição *lócus* da pesquisa. Mas, os primeiros movimentos da investigação (quando foi solicitado à secretaria acadêmica o levantamento dos ingressantes) mostraram que

os egressos da EJA estão presentes em todos os cursos ofertados pela UEG – Câmpus Goianésia. Assim, pude concluir que esses sujeitos estão tentando dar continuidade aos seus estudos em nível superior. No período estudado e nos cursos selecionados, esses estudantes representaram 10% dos ingressantes, sendo que, desse índice, 9,1% são mulheres.

As políticas públicas implementadas, principalmente a partir dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, possibilitaram o acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior. Diante disso, a temática do acesso, bem como da permanência das camadas populares ao ensino superior ganhou enfoque nas pesquisas, pois a presença desses sujeitos na universidade demanda uma avaliação do efeito dessas ações, assim como exige que a instituição repense seus processos educativos e políticos, permitindo aos estudantes superarem algumas dificuldades de acesso, permanência, conclusão com êxito e que possam viver plenamente a vida universitária construindo perspectivas de futuro acadêmico e profissional.

Para compreender como egressos da EJA alcançaram o acesso e permanência/não permanência na universidade, a pesquisa orientou-se pela entrevista em profundidade com oito mulheres que se encontravam na situação de frequentes (pelo menos a partir do 2º ano de curso); que tivessem evadido/abandonado o curso; ou que tivessem concluído com êxito, a fim de reconstruir dados importantes de suas trajetórias escolares e pessoais que auxiliassem na compreensão das relações estabelecidas com os saberes próprios da universidade.

Com o intuito de entender quem são essas mulheres e como construíram seus saberes, especificamente, o conhecimento sistematizado, as questões que nortearam as entrevistas perpassaram por temas como: a vida escolar delas e de seus familiares, os motivos das interrupções, o retorno para a escola e a experiência na modalidade EJA, as razões de tentarem um curso superior, as dificuldades encontradas no acesso e permanência, as atividades desenvolvidas na instituição, a relação com os colegas e professores, os sentidos atribuídos à universidade e ao conhecimento científico, perspectivas de futuro profissional e acadêmico. Pelas entrevistas e pelo questionário socioeconômico, observou-se também a origem social, a história de vida, as redes de sociabilidade constituídas no decorrer do processo de escolarização, sobretudo na EJA e no ensino superior, a fim de compreender o objeto de estudo em suas várias dimensões.

A opção por fazer as análises tentando compreender todas essas dimensões foi essencial para percebermos como essas mulheres se constituíram em suas diversas experiências, pois, como salienta Freire (1989), o homem não é por si só, ele vai se tornando humano durante o processo de humanização e isso ocorre na sua relação com o outro e com o

mundo. Com essa compreensão, foi possível identificar como as trajetórias e encontros vividos pelas entrevistadas influenciaram nos sentidos que foram atribuindo aos saberes escolares, especificamente ao conhecimento científico vivenciado na universidade.

Ao analisar os relatos individuais das oito mulheres pesquisadas enfatizamos que os dados que emergiram foram tratados como casos singulares, não com o caráter de excepcionalidade, mas de realidades específicas que se conjugam, tendo em vista o contexto socioeconômico ao qual pertencem e as situações que enfrentaram ao longo da vida. Para Charlot (2000), a singularidade de cada história não a desvincula da condição delineada socialmente.

Inicialmente, avaliamos algumas situações, identificando a origem social de todos os estudantes egressos da EJA que entraram nos cursos de História e Pedagogia, o que foi feito com base nos dados contidos nos questionários socioeconômicos disponibilizados pela instituição. Partindo do entendimento de que esses sujeitos pertencem às camadas populares, o objetivo era verificar características próprias de seu estrato social.

Destacamos aqui alguns achados: 82,2% dos ingressantes nos cursos em questão, oriundos da EJA são classificados como negros; 28,8% participavam de algum programa do governo federal, estadual ou municipal; 66% dos candidatos responderam que recebem um salário mínimo ou menos; e, 18% estavam desempregados. Ao serem questionadas sobre a ocupação profissional, as entrevistadas da pesquisa responderam que desenvolvem atividades cujos rendimentos não ultrapassam o salário mínimo, como merendeira, auxiliar de limpeza, assistente de creche, auxiliar administrativo, sendo que algumas conseguiram emprego depois que ingressaram na universidade. Esses dados reforçam nossos argumentos de que os sujeitos da pesquisa pertencem aos grupos populares.

O questionário socioeconômico revelou também que 95,5% dos respondentes estão fora da faixa etária considerada própria da educação superior, sendo que desses, 60% possuem mais de 30 anos, o que indica que são pessoas adultas que vivenciam a experiência do trabalho, sendo responsáveis pela própria sobrevivência e/ou de outros familiares. O retorno aos estudos representou para essas pessoas o desafio de conseguir conciliar o tempo entre as atividades laborais e estudantis. O questionário evidenciou que esses estudantes passaram por situações próprias da vida adulta e, que 75,5% possui um(a) companheiro(a). Dentre as entrevistadas, somente Carla tem menos de 30 anos; as outras estão na faixa dos 40 e apenas Helena nunca se casou e nem teve filhos.

Para algumas mulheres entrevistadas, essas experiências começaram muito cedo: Conceição relatou que desde criança ajudava os pais na lavoura e logo começou a trabalhar

como babá, sendo que com 14 anos engravidou e foi morar com o namorado. Luísa contou que aos 12 anos já trabalhava como doméstica e, devido a uma gravidez se casou com 16 de idade. Ana também ajudava os pais na roça e se casou com 15 anos, por ter engravidado. Aos 16 anos, Sueli já estava em uma relação conjugal e aos 18 passou pela experiência da maternidade. Portanto, por causa das responsabilidades que tiveram que assumir, essas mulheres não puderam vivenciar parte da infância e adolescência. Além do trabalho, a gravidez não planejada, a antecipação do casamento e, mais tarde, a separação matrimonial fizeram parte das histórias da maioria das nossas entrevistadas.

As mulheres pesquisadas são originárias de famílias numerosas, cujos pais, em sua maioria, apresentam pouca ou nenhuma escolarização. Somente Carla veio de uma família menor: três irmãos; as demais se inserem em um conjunto de quatro, cinco, sete e até dez irmãos. Pelo questionário socioeconômico 71,1% dos genitores dos egressos da EJA não concluíram sequer o Ensino Fundamental, sendo que destes 14,4% não foram nem mesmo alfabetizados. Para Zago (2006), essas situações e características estão presentes nas famílias das camadas populares.

O aspecto religioso precisa ser destacado, pois esteve presente em boa parte das histórias narradas pelas participantes da pesquisa. Todas são cristãs, sendo que a maioria se revelou adepta ao catolicismo; mas em Sueli encontramos uma educação moral muito rígida e baseada nos princípios religiosos. A obrigatoriedade da leitura bíblica e da participação nas missas, o estudo em colégio de freiras, a ida para um pensionato em Brasília, foram momentos lembrados por ela. Na história de Ana, deparamo-nos com a prática do catolicismo popular: as folias e as rezas de terço fizeram parte de sua infância na roça. Já em relação as que se identificaram como protestantes, temos em Conceição o exemplo mais enfático: de criação católica, se converteu ao protestantismo na vida adulta, tornando-se pastora de uma pequena igreja de bairro periférico. Em sua fala, deixa claro que defende seus valores e suas verdades, entrando em choque com professores e colegas por diversas vezes. A questão religiosa diz muito sobre os sentidos que as entrevistadas dão ao conhecimento científico e como constroem suas relações no meio acadêmico.

O caráter patriarcal da família de origem, também, marcou a vida da maioria das entrevistadas. A figura paterna é lembrada como alguém a quem, tanto elas como suas mães, deviam uma obediência inquestionável, sendo totalmente submissas. Além disso, algumas reclamaram da falta de incentivo do pai para estudarem e, nos casos de Helena e Ana houve, inclusive, o impedimento de continuarem seus estudos. Algumas saíram do jugo paterno e passaram a enfrentar a autoridade machista de seus companheiros, que proibiam ou

dificultavam o retorno aos bancos escolares. Para Conceição, Sueli e Luísa o divórcio significou libertação e recomeço, principalmente no que tange a vida estudantil e profissional. Helena teve essa mesma sensação de liberdade com a separação dos pais; passou a vislumbrar um novo caminho e retomar sua vida estudantil com o apoio materno. Ana conseguiu driblar as implicâncias do esposo e atualmente o incentiva a fazer um curso técnico também.

Outro ponto importante, que merece destaque, é que a infância/adolescência de muitas delas se passou na zona rural. As famílias de Ana, Conceição, Carla, Mônica e Luísa trabalhavam e/ou moravam em terras de terceiros; já o pai de Helena tinha a sua propriedade, onde a família toda, inclusive as crianças, se dedicava às atividades agrícolas. O fato de vivenciarem experiências rurais foi, para algumas, um dos motivos da descontinuidade escolar, além de terem enfrentado dificuldades quando retornavam: transporte precário, chuvas, longas horas no percurso, chegada ou saída de madrugada, entre outros.

A pesquisa revelou que as trajetórias escolares dessas mulheres foram marcadas por rupturas, de forma mais abrupta em alguns casos, como Luísa, Ana, Conceição e Helena, que sofreram várias descontinuidades ao longo da Educação Básica, sendo que para Conceição e Helena isso ocorreu também na Universidade. As razões dessas interrupções giraram em torno de questões como gravidez, casamento, mudança, residir na zona rural, falta de apoio da figura paterna, doença na família, dentre outras. Historicamente, todos esses motivos se colocam como dados recorrentes que estão diretamente entrelaçados com o lugar que ocupam na teia social.

Com as outras quatro entrevistadas (Sueli, Cláudia, Carla e Mônica) a ruptura aconteceu já no Ensino Médio e se deu em função dos conflitos que viveram na adolescência relacionados a namoro, amizades e confronto com os pais. Cabe enfatizar que embora tenham vivido situações ou acontecimentos semelhantes, são histórias singulares e cada uma qualifica suas experiências de maneira diferente. Mas, em linhas gerais essa fase da vida propiciou para elas novos sentidos e novas relações que não se associaram aos saberes escolares, fazendo com que a escola perdesse seu significado.

O percurso acidentado na escola conduziu-as para a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de conclusão da Educação Básica. Para umas, a EJA representou a realização de um desejo de retomar os estudos na busca do aprendizado sistêmico e de melhorar as condições de vida e de trabalho; para outras, a modalidade foi vista como a oportunidade de cursar o Ensino Médio em um tempo mais reduzido. Mas, em cada história está presente a intensa mobilização efetivada por elas para esse retorno aos bancos escolares. Para Charlot (2013), o desejo e o prazer são elementos impulsionadores da mobilização e

imprescindíveis na jornada estudantil. Independente das razões, as mulheres pesquisadas se mobilizaram para ingressar na EJA e, mais tarde, na universidade, salvo todos os empecilhos que a vida adulta lhes impôs.

Todas elas reconhecem a importância da EJA na sua vida estudantil e na continuidade rumo à Educação Superior. Embora, em alguns relatos, foi possível perceber que carregam o peso do olhar negativo que a sociedade tem em relação à essa modalidade. Como quando Conceição e Ana verbalizaram que não acreditavam na aprovação no vestibular porque haviam estudado na EJA. Mas, de uma forma geral, perceberam a modalidade como espaço de aprendizagem e enfatizaram que por meio dela adquiriram o conhecimento necessário para serem aprovadas em um processo seletivo e conseguirem acompanhar os conteúdos trabalhados na universidade. Nos relatos, afirmaram que as aulas ministradas eram muito boas e que os professores tinham qualificação e metodologia adequadas para trabalhar com o público adulto. Salientaram, entretanto, que o interesse e a vontade de aprender fazem a diferença para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Também destacam a EJA como lugar de construção de relações positivas. Narraram várias situações para exemplificar que havia uma boa interação e cumplicidade entre professores e alunos. Helena, por exemplo, contou episódios de quando o transporte escolar dava algum defeito e tanto professores, quanto colegas de classe ficavam com os alunos da zona rural até de madrugada, aguardando um novo transporte. Carla e Cláudia também se lembraram dos conselhos que recebiam de seus mestres, momento que revelava o companheirismo existente na relação com seus professores da EJA. Um traço comum em muitas entrevistadas é o fato de terem cursado a Educação de Jovens e Adultos no período diurno, predominantemente composto por mulheres casadas e com filhos, o que as aproximava por poderem compartilhar suas experiências, dores e alegrias com quem vivia coisas parecidas. Para Oliveira (1999), os caminhos coletivos por onde passaram os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, os vinculam e os fazem enxergar a EJA como possibilidade de novos trajetos e de desconstrução de alguns imperativos sociais a que foram submetidos.

No que diz respeito à passagem do Ensino Médio para a universidade, todas contaram com uma figura incentivadora, como a mãe, um professor da EJA, um colega de trabalho ou um familiar. Essas redes de sociabilidade forneceram o suporte necessário para que conseguissem ingressar no curso superior, seja por meio de um conselho, da ajuda para acessar as tecnologias, realizar e até mesmo pagar a inscrição do vestibular, da disponibilização de livros e outros materiais de estudo, do encorajamento. Segundo Lahire

(2008), as várias influências que os sujeitos recebem em seus diversos contextos socializadores impactam diretamente na constituição das disposições do indivíduo.

Além dessa forte estrutura encontrada nos relatos, a vontade de continuar os estudos foi um elemento essencial, tanto no acesso quanto na permanência e conclusão. Essa vontade, as fizeram lançar mão de algumas estratégias para serem aprovadas no processo seletivo da UEG, como se dedicarem aos estudos mesmo que sozinhas, procurarem um cursinho gratuito oferecido pelo município, solicitarem material de estudo para ex-professores e recorrerem ao auxílio de outras pessoas para o esclarecimento de algumas dúvidas. Fazer o ENEM para adquirir experiência em processos seletivos também foi uma tática utilizada, bem como buscar materiais na *internet*, como videoaulas, textos e exames dos vestibulares anteriores.

Essa mobilização pessoal ocorre de forma diferenciada nos depoimentos, mas se encontra em todas as histórias relatadas e em vários momentos do percurso estudantil. Acontece de maneira mais intensa quando conferem sentido à escola e/ou a universidade e conseguem resistir às condições adversas que se impuseram ao longo do caminho. Por exemplo: conciliar o cuidado com filhos pequenos e o estudo; enfrentar as reações negativas dos esposos; dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho e à formação. Sem desconsiderar os determinantes sociais, entendemos que o sentido de aprender se encontra relacionado, entre outras coisas, ao desejo e interesse demonstrado por cada pessoa no instante em que se depara com alguma coisa ou alguém que a complementa, ou seja, no momento que se confronta com o "outro".

Em relação à escolha do curso, os fatores impulsionadores foram a gratuidade, baixa concorrência, influência de colegas de trabalho, gosto pela área, maiores perspectivas de colocação no mercado de trabalho e, para algumas, o desejo de se profissionalizar na docência. Desejo manifestado nos relatos de Conceição, Luísa, Carla e Cláudia, que se mostraram influenciadas pelo exemplo de algum professor que tiveram na EJA ou no Ensino Fundamental regular e que são lembrados por elas com muito carinho.

Porém, para outras, os interesses iniciais foram abandonados pelas limitações inerentes ao seu contexto social. Antes de ingressarem nos cursos em estudo, algumas fizeram outras tentativas ou chegaram a começar um curso considerado de maior *status*, como Sueli e Mônica que iniciaram Direito, mas não deram prosseguimento por questão financeira ou outras razões; Helena e Ana queriam enfermagem, mas também não se arriscaram por falta de condições para arcar com as despesas. Portanto, as condições socioeconômicas das camadas populares acabam por anular muitos sonhos e projetos.

A busca de um curso superior foi movida também pelo desejo de crescimento profissional, sendo que para algumas entrevistadas a entrada na universidade já representou melhores possibilidades de trabalho e o engajamento inicial na docência. Luísa conseguiu emprego na creche como monitora; Mônica começou a substituir professores nas escolas da rede estadual; Cláudia começou também como professora substituta, passando depois para a biblioteca, professora de apoio, gerente de merenda, até assumir como professora regente.

Sobre a permanência nos cursos o estudo revelou um alto índice de evasão: tomando por base todos os ingressantes oriundos da EJA, no curso de História o percentual foi de 47,2% e em Pedagogia 18,5%. Uma das explicações encontradas para esse índice foi a dificuldade de compreensão teórico-conceitual destacada por algumas entrevistadas como Ana e Helena e a falta de ações institucionais voltadas para o acompanhamento e a permanência desses estudantes. A concepção de permanência adotada nesse trabalho diz respeito não só a evasão, mas a ideia de pertencimento, mudança e apropriação do contexto acadêmico.

Mesmo aquelas que ainda estão cursando e as que já concluíram apontaram uma série de dificuldades que tiveram que enfrentar para permanecerem na universidade e se apropriarem do conhecimento sistêmico. Uma delas é o fato de serem alunas trabalhadoras e com família constituída, o que implica na carência de tempo suficiente para realizar as leituras e trabalhos acadêmicos. Isso acentua os déficits apresentados por algumas em relação à leitura e escrita científica, decorrentes das trajetórias escolares acidentadas que vivenciaram. Outro empecilho analisado, com base nos dados coletados, foi o conflito de ideias preconcebidas, oriundas do senso comum e construídas na família e na igreja *versus* o conhecimento científico e crítico, o que interferiu, inclusive, na relação com os professores e colegas de sala, sendo que nesse último caso, o fator geracional também teve seu peso. Ademais, questões pessoais como doença em família, mudança e outras também impactaram no itinerário acadêmico de algumas dessas mulheres.

A intensidade desses entraves varia de acordo com cada grupo de entrevistadas. Helena, Ana e Conceição foram as que mais padeceram para acompanhar os conteúdos curriculares, devido às várias rupturas que tiveram na escola, desde crianças. Ana abandonou a universidade e foi se dedicar a um curso técnico; Helena e Conceição viram repetir na universidade um histórico de rupturas. Entretanto, mesmo entre as que não encontraram tanto problema com os conteúdos, foi preciso persistência e construção de uma rotina de estudos, além de buscar apoio individualizado dos professores e mesmo de outras pessoas para garantir a permanência e o êxito. Também as que manifestaram maior dificuldade de interação com

professores e colegas foram Helena e Conceição, sendo que nessa última foi notado um sentimento de não pertencimento ao mundo acadêmico; as demais relataram que fizeram boas amizades e desenvolveram um relacionamento harmonioso com a turma.

Em relação à inserção no mundo acadêmico e a vivência de todas as suas dimensões, a pesquisa evidenciou que o Câmpus não possibilitou muitas oportunidades de participação, e boa parte de suas atividades se restringem ao ensino. O número de projetos de pesquisa, por exemplo, é muito reduzido e, apenas Cláudia atuou como voluntária em um projeto de iniciação científica. As ações de extensão são em maior número, o que fez com as entrevistadas se envolvessem em pelo menos uma atividade durante o seu percurso. Apesar das limitações da própria instituição, percebeu-se que essas estudantes procuraram se envolver em alguma atividade acadêmica, ocupando, de acordo com as suas possibilidades, o que o cenário universitário lhes ofertava.

Na tentativa de compreender como essas mulheres construíram a relação com o saber na universidade esse estudo buscou apreender também suas percepções no que tange ao conhecimento, os sentidos que a universidade representa para elas e suas perspectivas de prosseguirem no trabalho intelectual ao término da graduação. O conhecimento e a vontade de aprender são apontados como uma das razões do retorno à escola e da continuidade rumo à educação superior. As entrevistadas enfatizaram alguns saberes que adquiriram na universidade, como capacidade de argumentação, de falar em público, enriquecimento do vocabulário, crescimento intelectual, dentre outros. O conhecimento é visto também como fator de transformação pessoal, de mudanças de atitudes e valores. Declararam que aprenderam a se relacionar melhor com as pessoas, a dialogar.

O estudo sinalizou que muitas das mulheres entrevistadas colocam conhecimento e opinião no mesmo nível, pois não conseguiram demonstrar o significado do conhecimento científico e nem uma reflexão acerca da realidade. Elas destacaram a dimensão individual, mas não conseguiram refletir a respeito do que o saber científico traz como compromisso social. Segundo Coêlho (1996), a universidade deve ser o lugar da crítica, da razão, do questionamento e da criação. Para o autor, o saber universitário não pode ser segmentado, mas entendido como uma construção histórico-cultural que pode ser superado e transformado.

A investigação procurou entender ainda qual o sentido da universidade e do diploma de um curso superior para as entrevistadas. Pelos relatos, as mulheres pesquisadas esperam obter crescimento profissional e pessoal. O diploma universitário representa para elas melhores oportunidades de trabalho e de remuneração. Destacam, também, a valorização que um curso superior confere ao indivíduo.

A partir das análises realizadas, constatou-se que a instituição envolvida nesse estudo funciona em situação precária, que se arrasta desde a sua origem. Faltam políticas governamentais de financiamento o que garantiria o fortalecimento da instituição. Nesse sentido, o Câmpus Goianésia apresenta dificuldades para oferecer aos seus estudantes meios necessários para que possam viver plenamente o saber acadêmico. A ausência de um quadro docente efetivo e com titulação, os poucos projetos de pesquisa e extensão e uma política de assistência estudantil insuficiente são alguns dos empecilhos para um ensino com potencial dialógico e emancipador.

Quanto aos aspectos inerentes ao curso, a pesquisa mostrou que a maioria não se reconhece no curso, pois apesar de todas demonstrarem anseio por continuar estudando, algumas apontaram outras áreas de interesse como nutrição, psicologia, trabalho de *coaching*. Dentre as que estão cursando, apenas Luísa quer fazer uma especialização na sua área de formação. Cláudia e Helena que já concluíram deram seguimento aos estudos fazendo complementação em pedagogia. Cláudia foi além e já concluiu uma especialização em psicopedagogia; ela enfatiza que se matriculou em um curso de inglês visando concorrer a uma vaga em programa de mestrado na área da educação. Portanto, entende-se que apenas Luísa e Cláudia estabeleceram vínculo identitário com a sua formação inicial.

Enfim, evidenciou-se que cada uma dessas mulheres construiu sua trajetória universitária, vivendo situações semelhantes e se diferenciando em alguns aspectos percebidos, principalmente entre o grupo que passou por uma experiência mais truncada na educação básica e o grupo que descontinuou sua vida escolar apenas no ensino médio. No primeiro grupo, em que estão Ana, Conceição e Helena, com percursos escolares mais acidentados, percebeu-se maiores empecilhos para a vivência acadêmica, sendo que a universidade não forneceu o suporte necessário para a concretização dessa experiência. No outro grupo de mulheres a relação com o saber universitário foi construída de maneira um pouco mais reflexiva, conferindo sentido à universidade e ao conhecimento.

Em suma, entendemos que os resultados obtidos nessa investigação permite-nos defender a ideia de que embora o contexto social não seja desconsiderado, as trajetórias vividas pelas mulheres pesquisadas são singulares e o modo como se relacionam com o saber universitário é próprio de cada uma e constituído mediante as relações que estabelecem com elas mesmas e com os outros sujeitos inseridos na universidade, apesar de todas as limitações da instituição.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD – MEC/ UNESCO, 2006. Formato eletrônico. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia Sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética:* contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Orientadora: Zilma de Moraes Ramos Oliveira. 1991. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARRETO, Kelly Coelho Costa. *As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás*: a questão do reconhecimento. Orientadora: Dra. Catia Piccolo Viero Devechi. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação:* Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora/LDA, 1982.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Decreto de 14 de outubro de 1993*. Autoriza o funcionamento dos cursos de Letras e História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia, em Goianésia, Goiás. Brasília, 1993.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, de 05/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1998.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2005a.

_____. Lei nº 11.180/2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005b.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2007.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010a.

_____. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União.* Brasília, 2010b.

_____. Portaria nº 25 de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. *MEC*, Brasília, 2010c.

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Brasília, 2012a.

_____. *Plano Mais Brasil, Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação*: PPA 2012-2015. PPA de Bolso. Brasília: 2012b.

_____. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. Relatório de Notas Técnicas sobre o Censo da Educação Superior – 2016. *INEP*, Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Relatório de Notas Técnicas sobre o Censo da Educação Superior – 2016. *INEP*, Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. PNAD contínua 2018. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

BROCCO, Ana Karina; Zago, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *X ANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 537-572, set/dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132. Acesso em: 15 set. 2020.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; AMARAL, Nelson Cardoso. Universidade Estadual de Goiás: desafios, dilemas e perspectivas. Goiânia, 2013.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação Superior, políticas de cotas e jovens*: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. Orientador: Dr. José Maria Baldino. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

CEE. *Resolução do CEE/CES nº 68 de novembro de 2017*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803. Acesso em: 20 maio 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez., 2003.

CNPQ. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*. Brasília-DF: 2018. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibic. Acesso em: 05 jan. 2018.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Realidade e Utopia na construção da universidade*: memorial. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

_____. Universidade e ensino: treino ou formação? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 87-108. (Série: As dimensões da formação humana).

COSTA, Maria Raimunda Santos da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 7, n. 1, p. 250-276, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/356. Acesso em: 05 jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel; PINTO, Marialva M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia-GO: Ed. da UFG, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, Lisboa: CNE, p. 192-222, nov. 2015.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria. A universidade comunitária: forças e fragilidades. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação superior no Brasil:* 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 183-212. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427- 446, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 15 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script-sci_arttext&tlng-pt%C3%DC. Acesso em: 06 jan. 2019.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino Gomes (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 243-254. (Estudos em EJA).

GOIANÉSIA. A cidade: nossa história. Goianésia-GO, 2019. Disponível em: https://www.goianesia.go.gov.br/pagina/nossa-historia. Acesso em: 09 ago. 2019.

GOIÁS. Lei nº. 9.777, de 10 de dezembro de 1985. Dispõe sobre a criação das autarquias que especifica. *Diário Oficial*, Goiânia, 1985. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1985/lei_9777.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. *Suplemento do Diário Oficial*, Goiânia, 1999. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto nº 5.181 de 13 de março de 2000. Dispõe sobre instituição de unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, nos municípios de Caldas Novas, Minaçu e Itumbiara e dá outras providências. *Diário Oficial*, Goiânia, 2000. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2000/decreto_5181.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 17.934 de 27 de dezembro de 2012. Autoriza a concessão de bolsas de estudo no âmbito da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. *Suplemento do Diário Oficial*, Goiânia, 2012. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17934.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf. Acesso em: 31 nov.2020.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. *38º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu-MG: 2014. Disponível em: https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistencia-estudantil-e-

permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufrj-e-da-uff/file. Acesso em: 21 jan. 2018.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Além da educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar. *In*: *SALTO para o Futuro*. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

IBGE. Projeção da população 2018. Brasília: *Agência IBGE Notícias*, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. *Cidades:* panorama. Brasília-DF, 2019a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/panorama. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. *Pesquisa de Orçamentos Familiares*: POF 2017-2018. Brasília: IBGE, 2019b.

INEP. *Enade 2016*: Relatório Síntese da Área de Medicina. Brasília-DF: 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/relatorios. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. *Enade 2017*: Relatório Síntese de Área - Pedagogia. Brasília-DF: 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/relatorios. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. *Enade 2017*: Relatório Síntese de Área - História. Brasília-DF: 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/relatorios. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. *Enade 2018*: Relatório Síntese de Área - Direito. Brasília-DF: 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/relatorios. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. *Censo da Educação Superior*: notas estatísticas 2017. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

_____. *IDEB*: Resultados e metas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. *Censo da Educação Superior*: notas estatísticas 2018. Brasília, Ministério da Educação, 2019.

INFORMANDES. Pedida criação da Universidade de Goiás. *Informativo InformANDES*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, 1995.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos*: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2008. (Série Fundamentos).

_____. *Homem plural*: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____. Entrevista com Bernard Lahire. [Entrevista concedida a] Guilherme Seto Monteiro e Mariana Toledo Ferreira. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 152-163, jul.-dez. (2º semestre) 2012.

LAMARRA, Noberto Fernández. Universidade. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO:* trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (orgs.). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. *Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva.* Orientador: Dr. João Ferreira de Oliveira. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. A educação de jovens e adultos o século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). *In*: STEIL, Carlos A. (org.). *Cotas raciais na Universidade em debate*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2005. p. 181-214.

MEC. *Portaria nº 1.210 de 05 de dezembro de 1996*. Reconhece pelo prazo de cinco anos, o curso de História, licenciatura plena, ministrado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia, com sede em Goianésia, Estado de Goiás. Brasília, 1996.

_____. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

_____. *Fundo de Financiamento Estudantil*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://fiesselecao.mec.gov.br/. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. *ProExt – Apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-editais/235-programas-e-acoes-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. *PIBID – Apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid. Acesso em: 16 maio 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira. *Liberalismo, educação e vestibular:* movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990. Orientador: Dr. José Rodrigues Domingues. 1994. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

_____. Educação Superior. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, João F. *et al*. Democratização do acesso e inclusão na educação superior. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação superior no Brasil:* 10 anos pós-LDB. Brasília, INEP, 2008. p. 71-88. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Sueli. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Série Estudos, Campo Grande – MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/242. Acesso: 23 maio 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22.; 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 1999. (Trabalho Encomendado).

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

PASSERON, Jean-Claude. *O raciocínio sociológico*: o espaço não popperiano do raciocínio natural. Tradução de Beatriz Sidou. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação,* Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

PEREIRA, Edna Lemes Martins; TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio; VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. Políticas de interiorização do ensino superior em Goiás (1999-2011). *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 756-774, mai./ago. 2016.

PINTO, José Marcelino de R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – out. 2004.

PORTES, Élcio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG*: um estudo a partir de cinco casos. Orientadora: Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, mai./ago. 2006. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1420. Acesso em: 12 mar. 2018.

PORTES, Élcio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência dos jovens de meios populares no ensino superior público. *Seminário "10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios"*. Rio de janeiro, UERJ, 21 e 22 de novembro de 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os sujeitos? *In*: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16.; 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3479p.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

REIS, Márcia Santos Anjo. *Expansão e interiorização da educação superior:* o caso singular do município de Jataí-GO. Orientador: Dr. Luiz Fernandes Dourado. 2014. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, Euzeanne Elias de Souza. *Políticas Educacionais e Processo de Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia (2005 e 2015).* Orientadora: Dra. Iria Brzezinski. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2017.

ROSA, Chaiane de Medeiros. *A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUI):* concepção, implantação e desafios. Orientadora: Dra. Ana Maria Gonçalves.

2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, 2013.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%C3%A1xis-v.%205,%20N.%207.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa; HAGE, Salomão Mufarej. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação superior no Brasil:* 10 anos pós-LDB. Brasília, INEP, 2008. p. 137-162. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

SILVA, Agnaldo José da. *A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual*. Orientador: Dr. Carlos Benedito Martins. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Maria das Graças Bueno da. *Relatório monográfico de auto-avaliação da unidade universitária de Goianésia*. 2006. 155 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual de Goiás, Goianésia, 2006.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. *Universidade e desenvolvimento local:* o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação Superior no Estado de Goiás:* desafios e limites. Goiânia, 2005.

SOBRINHO, José Dias. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/universidade.html. Acesso em: 04 fev. 2020.

UEG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019.* Anápolis-GO: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

_____. *Resolução CsU nº 565 de 27 de fevereiro de 2013*. Regulamenta o Programa Próprio de Bolsas da UEG. Anápolis-GO, 2013a.

_____. *Resolução CsU nº 579 de 27 de março de 2013*. Bolsa Pró-Licenciatura. Anápolis-GO, 2013b.

_____. *Resolução CsU nº 581 de 27 de março de 2013*. Bolsa Permanência. Anápolis-GO, 2013c.

_____. *Resolução nº 640, de 25 de março de 2014*. Cria o Programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos). Anápolis-GO, 2014a.

_____. *Resolução CsU n. 682 de 7 de agosto de 2014*. Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-GO, 2014b.

_____. *Relatório de Gestão da Universidade Estadual de Goiás – 2015*. Anápolis-GO, 2016.

_____. *Resolução CsU nº 867 de 29 de novembro de 2017*. Cria a Bolsa Permanência Quilombola. Anápolis-GO, 2017.

_____. *Proposta do Projeto Institucional PIBID/UEG:* Edital Capes nº 7/2018. Anápolis-GO, 2018.

_____. *Resolução CsA n. 1052, de 22 de fevereiro de 2018*. Aprova o Regulamento Geral da Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-GO, 2018.

_____. *Pró-Reitoria de Graduação*: Câmpus e Cursos. Anápolis-GO, 2019a. Disponível em: http://www.prg.ueg.br/. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Pró-Reitoria de Pesquisa*: Programas de Pós-Graduação. Anápolis-GO, 2019b. Disponível em: http://www.prp.ueg.br/. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Sistema de Recursos Humanos-Net da UEG*. Anápolis-GO, 2019c.

_____. *Portaria nº 905/2019-UEG*. Rescinde os contratos temporários que especifica. Anápolis-GO, 2019d.

_____. Concorrência do vestibular 2018 – UEG. *Sistema Fênix*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2019e.

_____. Concorrência do vestibular 2012/2019 – UEG. *Sistema Fênix*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2020.

UEG – CÂMPUS GOIANÉSIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Goianésia: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

_____. *Relatório Institucional do Câmpus - 2018*. Goianésia, Universidade Estadual de Goiás, 2019a.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Goianésia: Universidade Estadual de Goiás, 2019b.

VENÂNCIO, Luciana. *O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar*. Orientador: Dr. Mauro Betti. 2014. 294 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2014.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidade. Orientadora: Dra. Maria Alice Nogueira. 1998. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. As práticas socializadoras familiares como *lócus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v. 26, n.90, p. 107-125, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 jun. 2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 32, mai/ago 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 2, p. 452-471, maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286906827. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Um itinerário de pesquisa em sociologia da educação: temas e orientações de trabalhos sobre escolarização nos meios populares. *Revista Pedagógica*. Chapecó, v. 17, n. 36, p. 190-206, set./dez. 2015. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3157. Acesso em: 18 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Resultados da Revisão Sistemática

n.	Autor	Título	Ano	Tipo	Fontes
1	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	Dissertação	BDTD
2	ARAUJO, Carla Busato Zandavalli M.	Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000	2013	Artigo	ANPED (GT 11)
3	ARENHALDT, Rafael.	Estudantes de origem popular na universidade: vidas en(tre)laçadas no programa conexões de saberes da UFRGS	2012	Artigo	ANPED (GT 06)
4	BACKES, José Licínio.	O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural	2006	Artigo	ANPED (GT 06)
5	BARRETO, kelly coelho costa.	As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento	2015	Dissertação	BDTD, CAPES
6	BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda.	Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior	2016	Dissertação	CAPES
7	CAVALCANTE, Cláudia Valente.	Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	2014	Tese	CAPES
8	COSTA, Vanessa Pontes da.	Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do	2014	Dissertação	CAPES

		Rio de Janeiro			
9	CRUZ, Neilton Castro da.	A inserção de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior Público, no estado da Bahia e as condições de permanência	2014	Artigo	ANPED (GT 11)
10	CRUZ, Neilton Castro da.	"Esse ambiente não é para todo mundo": as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	2016	Tese	BDTD
11	HAGE, Salomão Mufarrej.	Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da amazônia paraense	2013	Artigo	ANPED (GT 03)
12	HERMIDA, Jorge Fernando.	Políticas para o ensino superior, Políticas de Ação Afirmativa (PAA), inclusão educacional e o problema da desigualdade social	2004	Artigo	ANPED (GT 11)
13	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de.	Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	2013	Dissertação	BDTD
14	MESADRI, Fernando Eduardo.	Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior	2008	Dissertação	CAPES
15	PINHEIRO, Diógenes.	Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário	2007	Artigo	ANPED (GT 06)
16	PRADO, Berenice Schelbauer do.	O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná	2008	Dissertação	BDTD, CAPES
17	RADAELLI, Andressa Benvenutti.	Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade	2013	Dissertação	CAPES

		Federal da Fronteira Sul			
18	REIS, Ana Maria dos.	Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior	2008	Dissertação	CAPES
19	SALES, Sandra Regina.	Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro	2008	Artigo	ANPED (GT 11)
20	SANTOS, Jaqueline Correia dos.	Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas	2013	Dissertação	CAPES
21	SILVA, Amanda Gonçalves da.	Do outro lado das políticas: os estudantes universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência	2017	Dissertação	CAPES
22	SILVA, Neilton da.	Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária	2015	Artigo	Portal do Fórum EJA
23	VIVAS, Maria Izabel de Quadros.	Do ensino médio ao superior: a trajetória dos egressos da rede pública estadual nos *Campi* Universitários de Serrinha e Conceição do Coité da UNEB	2015	Tese	CAPES

Quadro resumo da revisão de literatura

Fonte pesquisada	Total de publicações	Publicações repetidas	Total de publicações computadas
BDTD	5	-	5
Banco de teses da Capes	11	2	9
Anped	8	-	8
Portal do Fórum EJA	1	-	1
TOTAL			23

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE MODALIDADE - ENTREVISTA

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"O egresso da Educação de Jovens e Adultos na Universidade: desdobramentos de sua trajetória acadêmica".** Meu nome é Nilda Gonçalves Vieira Santiago, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Superior. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação ou, se retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (nildagvsantiago@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)984368804. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa tem como principal objetivo compreender e analisar que fatores contribuem para o acesso, permanência/ não permanência e conclusão dos discentes matriculados nos cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Goianésia, oriundos da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2012 a 2017.

Para que a pesquisa tenha credibilidade e o objetivo seja alcançado, é necessário coletar dados e informações de alguns sujeitos envolvidos no processo de acesso, permanência/não permanência e conclusão em cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Goianésia. A coleta de dados feita por meio da entrevista poderá durar uma hora de prazo, em média.

Esclarecemos que toda pesquisa tem seus riscos e benefícios e que os riscos que poderão se incidir sobre os participantes diz respeito ao constrangimento em responder determinadas questões em especial para aqueles que não permaneceram e não concluíram o

curso. Por outro lado, como benefícios a pesquisa poderá contribuir para diminuir os preconceitos em relação à Educação de Jovens e Adultos, além de propiciar a discussão sobre ações afirmativas que possibilitam a inserção dos sujeitos excluídos no seio da universidade.

Esclarecemos ainda, que os dados coletados serão utilizados estritamente para fins da pesquisa, ficando resguardada a confidencialidade dos depoimentos prestados e garantido o sigilo dos sujeitos participantes. Será providenciada uma cópia da transcrição da entrevista para conhecimento e como garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, quando couber, nos termos da Lei, de acordo com o que prevê a Resolução 510/16. Informamos que no período máximo de cinco anos, o material coletado será descartado.

Por fim, esclarecemos que você terá direito de requerer assistência integral e gratuita por tempo indeterminado (médico, psicólogo e outros), de sua livre escolha, caso haja qualquer dano proveniente da condução da pesquisa.

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **"O egresso da Educação de Jovens e Adultos na Universidade: desdobramentos de sua trajetória acadêmica"**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Nilda Gonçalves Vieira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

01- Nome: _____

02- Data de nascimento: _____/ _____/ _____

03- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

04- Raça/cor/etnia: ( ) branca ( ) negra ( ) amarela ( ) indígena ( ) outras

05- Onde nasceu: _____

06- Curso: _____

07- Estado civil: _____

08- Caso seja casado, com quantos anos se casou? _____

09- Caso seja casado, qual a escolarização de seu/sua companheiro(a)? _____

10- Possui filhos? _____ Quantos? _____

11- Profissão: _____

12- Está trabalhando: _____

13- Renda média da família:

( ) até 1 salário mínimo ( ) de 1 a 2 salários mínimos

( ) de 2 a 3 salários mínimos ( ) de 3 a 4 salários mínimos

( ) Acima de 4 salários mínimos

14- Escolaridade dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

15- Qual é/era o tipo de trabalho que seus pais exercem/iam?

_____

16- Quantas pessoas formam sua família de origem? _____

17- Com quantos anos você entrou na escola? _____

18- Quanto tempo ficou sem estudar até ir para a EJA? _____

19- Que meio de transporte você utiliza para ir à Universidade? _____

20- Que cidade e bairro você mora? _____

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1- Nome:

2- Curso/Período:

3- Com quantos anos você entrou na escola?

4- Além de você, mais alguém de sua família vivenciou a experiência escolar?

5- O que te fez abandonar a escola?

6- O que te fez retornar?

7- E o Ensino Médio na EJA, como foi sua experiência?

8- O que te motivou a continuar os estudos e buscar uma universidade?

9- Como foi a escolha do curso?

10- Conte como foi o processo para entrar na universidade.

11- Como é estudar na universidade? (dificuldades, alegrias.....)

12- A universidade oferece suporte institucional para os estudantes permanecerem no curso?

13- Como é para você ser um egresso da EJA no Ensino Superior?

14- Além de frequentar as aulas regulares você participa de mais alguma atividade na universidade?

15- Como você usa seu tempo livre: feriados, fim de semana e férias?

16- Como você percebe as aulas na universidade?

17- Como você vê seus colegas de turma e de outras?

18- Como é sua relação com os professores e com seus pares?

19- O que você acha que o diploma universitário pode te proporcionar?

20- Você tem conseguido realizar as leituras indicadas pelos professores?

21- Como tem sido sua relação com a leitura e/ou a escrita acadêmica?

22- No que você é bom? Quais suas habilidades? Que saberes você tem além do conhecimento sistematizado?

23- O que é conhecimento para você?

24- Recebeu algum tipo de bolsa na universidade? Isso foi ou seria importante para você?

25- Pretende continuar os estudos?