



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL VELOSO MENDES

**NARRATIVAS DINÂMICAS DE SI: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

BRASÍLIA/DF

2022

RAFAEL VELOSO MENDES

**NARRATIVAS DINÂMICAS DE SI: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

BRASÍLIA/DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendes, Rafael Veloso  
MM538nn Narrativas dinâmicas de si: da Educação de Jovens e  
Adultos à Universidade de Brasília. / Rafael Veloso Mendes;  
orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire . --  
Brasília, 2022.  
167 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Narrativas. 3.  
Psicologia cultural. 4. Self dialógico. 5. Universitários.  
I. Freire , Sandra Ferraz de Castillo Dourado, orient. II.  
Título.

**NARRATIVAS DINÂMICAS DE SI: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado, de autoria de Rafael Veloso Mendes, apresentada no dia 13 de maio de 2022, às 14 horas, financiada pela agência de fomento CAPES, por meio de bolsa de estudos, e apreciada pela banca examinadora abaixo nominada:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire  
Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília – UnB

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira  
Curso de Psicologia  
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília – UnB

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilsa Maria Ramos  
Instituto de Psicologia  
Universidade de Brasília – UnB

*A todos os estudantes que são parte da EJA, principalmente aos narradores desta dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

Foi impossível trilhar o caminho desta pesquisa sozinho. Deixo aqui os meus agradecimentos àquelas pessoas que foram de ouvidos atenciosos e coração aberto para as angústias que cercaram a vida deste pesquisador que vos escreve.

A todos os estudantes da EJA, principalmente os participantes desta dissertação.

Agradeço à minha querida mãezinha, Jucylene, que sempre foi o meu alicerce e âncora para todos os momentos da minha vida. Obrigado por me inspirar tanto, inclusive como fio condutor do projeto deste mestrado.

À excelentíssima, inteligente e incrível Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, minha orientadora, uma pessoa inteligente, companheira, com um conhecimento inigualável e que me acompanhou e ajudou nos projetos de produção da pesquisa e na vida.

À professora Mônica Azevedo, que me apresentou o trabalho com as narrativas, emprestou livros da sua biblioteca pessoal para a construção da metodologia da pesquisa e leu incansavelmente minhas dúvidas.

Aos professores da UnB, que participaram da minha formação pessoal e intelectual desde a graduação.

Às Letícia Gaspar e Nayla Palhares, amigas que estiveram junto comigo nos momentos de lazer, os quais foram necessários e essenciais para a continuação da escrita deste texto.

À Vanessa e Denise, pessoas com quem compartilho a mesma orientadora e que me ajudaram a desvendar o mundo da psicologia cultural.

À Rosi, companheira de disciplinas e de partilha de dúvidas durante o mestrado.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

*Então assim, eu sempre tive muita coragem. Várias pessoas que vivem do jeito que a gente vivia, eles têm muita determinação, tem muita coragem, não desistem. Pelo menos eu nunca tive vontade de desistir. Algumas pessoas que vieram comigo voltaram, mas eu nunca olhei pra trás. A gente não vai chorar por uma coisa que... que não tinha. Porque eu não tinha nada lá assim pra eu chorar. Só a minha mãe e eu sabia que ela precisava. Então, para mim, aqui seria muito melhor.*

*(Joana)*

*Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fã ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.*

*(Walter Benjamin)*

## RESUMO

O objeto de estudo são as narrativas de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inseridos na UnB. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as trajetórias de desenvolvimento de si do(a) universitário(a) egresso(a) da EJA a partir de suas narrativas, levando em consideração os posicionamentos dinâmicos de si à luz da psicologia cultural. A motivação para a realização desta pesquisa foi conhecer as narrativas temporais de estudantes jovens e adultos, as razões que levaram esses estudantes à universidade, como foi a organização para conseguir atingir esse sonho e qual o impacto de ingressar em um curso superior. Além disso, faltam pesquisas que demonstrem as trajetórias de ingresso de estudantes dessa modalidade específica no ensino superior, isso foi comprovado a partir da revisão de literatura. Consoante a isso, surge a seguinte problematização: Como as narrativas de universitários(as) egressos(as) da EJA se constitui na construção de conhecimento de si e do sentido do ambiente acadêmico vivenciado por eles através do diálogo entre signos e *selves*? A abordagem metodológica utilizada foi de cunho qualitativo, usou-se a pesquisa narrativa como método e a entrevista narrativa como procedimento para a construção das informações empíricas. Ainda, usou-se a análise documental para a construção de estatísticas indispensáveis à compreensão do estudo. Tendo em vista as condições sanitárias advindas da pandemia da COVID-19, a pesquisa foi realizada inteiramente de forma remota por meio de preenchimento de questionários online, troca de e-mails e mensagens em aplicativos de conversas e ligações telefônicas. Dos 26 participantes que preencheram o primeiro questionário, 5 foram selecionados para o segundo questionário e 3 chegaram à etapa da entrevista. A narrativa de uma participante foi selecionada para o aprofundamento analítico-interpretativo deste estudo. Os resultados indicaram que os estudantes consideram que o ingresso no ensino superior foi significativo para a modificação de fronteiras sociais que criam estereótipos negativos para os estudantes da modalidade EJA. Nas narrativas, observou-se o diálogo dos diferentes posicionamentos de *self* dos sujeitos, mostrando a capacidade de retomar e ressignificar determinado posicionamento a partir das conquistas que vão sendo construídas ao longo da trajetória de vida.

**Palavras-chave:** Narrativas. Educação de Jovens e Adultos. Universitários. Trajetórias temporais. Psicologia cultural. *Self* dialógico.

## ABSTRACT

The object of the study is the narratives from UnB students' who are Youth and Adult Education (EJA) egresses. The research general objective was to understand the self-development paths of the university students, egresses from EJA, based on their narratives, taking into consideration the dynamic positions of themselves, according the cultural psychology. The motivation for this research was to know the temporal narratives of young and adult students, the reasons that led these students to university, how was the organization to achieve this dream and what was the impact of entering a higher education course. Furthermore, there is a lack of research about the admission trajectories of students of this specific modality to higher education, as confirmed by the literature review. Accordingly, the following problem arises: How do the narratives of university students, egresses from EJA, constitute in the construction of self-knowledge and the meaning of the academic environment experienced by them through the dialog between signs and selves? The methodological approach used was qualitative, using narrative research as a method and narrative interview as a procedure for the construction of empirical information. Documentary analysis was also used for the construction of statistics, which were essential to the understanding of the study. Due to the health conditions caused by the COVID-19 pandemic, the research was conducted entirely remotely by filling out online questionnaires, exchanging emails and messages on chat apps, and making phone calls. Of the 26 participants who completed the first questionnaire, 5 were selected for the second questionnaire and 3 made it to the interview stage. The narrative of one participant was selected for further analytical-interpretative study. The results indicated that the students consider that entering higher education was significant for the modification of social boundaries that create negative stereotypes for EJA students. In the narratives, the dialogue of the different self-positions of the subjects was observed, showing the ability to resume and resignify a certain position from the achievements that are being built along the trajectory of life.

**Keywords:** Narratives. Youth and Adult Education. University students. Temporal trajectories. Cultural psychology. Dialogical self.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Produções de dissertações e teses (2009 – 2019) .....	33
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1A– Trabalhos selecionados para o primeiro eixo.....	35
Quadro 1B – Trabalhos selecionados para o segundo eixo.....	39
Quadro 1C – Trabalhos selecionados para o terceiro eixo.....	42

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Nuvem de palavras .....	34
Figura 2 – Cronologia da expansão física do Campus Darcy Ribeiro .....	73
Figura 3 – Roteiro metodológico .....	103
Figura 4 – Camadas narrativas .....	110

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Acre  
AM – Amazonas  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE – Ceará  
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CF – Constituição Federal  
CIL – Centro Interescolar de Línguas  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
DAC – Decanato de Assuntos Comunitários  
DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social  
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais  
DF – Distrito Federal  
DPO – Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional  
EaD – Educação a Distância  
EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUP – Faculdade UnB – Campus Planaltina  
GDF – Governo do Distrito Federal  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IEG – Instituto de Educação de Goiás  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFG – Instituto Federal de Goiás  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais  
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
MNCA – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

ONG's – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PAS – Programa de Avaliação Seriada  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
PIBIC – Programa de Iniciação Científica  
PIBID – Programa de Iniciação à Docência  
PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador  
PNA – Plano Nacional de Alfabetização  
PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos  
PPNE – Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiências  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SAA – Secretaria de Administração Acadêmica  
SEA – Serviço de Educação de Adultos  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCS – Universidade de Caxias do Sul  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei  
UnB – Universidade de Brasília  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNITAU – Universidade de Taubaté  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
Eu, pronome narrativo .....	11
Tecendo conceitos e narrativas iniciais .....	21
Aparando pontas e introduzindo novos fios .....	25
<b>1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA</b>	
<b>TRANSDIMENSIONAL.....</b>	<b>29</b>
1.1 Onde estão os jovens e adultos nas pesquisas brasileiras?.....	29
1.1.1 EJA e egressos.....	32
1.1.2 EJA e ensino superior/universidade .....	37
1.1.3 EJA e narrativas autobiográficas.....	40
1.2 Cronologia da negação: de onde vem e para onde vai a Educação de Jovens e Adultos? ...	42
1.2 O tardio processo do ensino superior brasileiro .....	60
1.3 A Universidade de Brasília (UnB): um projeto inovador.....	69
<b>2 CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>76</b>
2.1 Regulação cultural e valor simbólico .....	76
2.2 O signo da EJA: a semiótica em faces de transformações .....	79
2.3 Coletividade e narrativas .....	81
2.4 Trajetórias temporais e desenvolvimento humano .....	85
2.5 O <i>self</i> em pauta: questões de dialogicidade na constituição de si .....	89
<b>3 METODOLOGIA: A CIÊNCIA COMO CONHECIMENTO TRANSFORMADOR</b>	
<b>94</b>	
3.1 A pesquisa narrativa .....	97
3.2 A entrevista narrativa .....	100
3.3 Percurso da pesquisa .....	102
3.3.1 Fase exploratória: em busca dos participantes .....	103
3.3.2 Fase examinativa: encontrando os participantes .....	104
3.3.3 Fase produtiva: construindo as trajetórias de vida .....	106
3.4 Procedimentos analíticos de construção das informações.....	107
3.5 Procedimentos éticos.....	109
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS CONTADAS.....</b>	<b>110</b>
4.1 Os diálogos entre as histórias .....	110
4.2 Histórias de Joana: um mergulho nas camadas narrativas .....	117

<b>5</b>	<b>DIÁLOGOS E REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
5.1	Jovens, adultos e a UnB: políticas e permanências .....	142
5.2	Dinamicidade do <i>eu</i> , cultura e sociedade .....	143
5.3	As narrativas de si .....	144
5.4	Para onde caminhar? .....	145
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

### **Eu, pronome narrativo**

É inegável que as narrativas presentes nesta dissertação são histórias que merecem ser contadas. É singular que eu também conte a minha história ou, pelo menos, um pouco dela. Lembrar dos momentos da vida é uma tarefa que parece simples, mas não é. Com o passar dos anos vamos adquirindo novas experiências, conhecendo novas pessoas, indo para novos lugares e vivendo novas emoções. O passado vai ficando guardado em um lugar da nossa mente que é acessado em momentos de necessidade, quando estamos conversando com amigos e trocando informações, por exemplo. Minha psicóloga sempre diz que devo ter orgulho da minha trajetória de vida, e que quando estiver em alguma situação difícil ou de conflito devo lembrar de onde vim e do que passei para chegar aonde estou hoje. Pode parecer vergonhoso contar um pouco das minhas memórias aqui neste espaço, mas há um poder em ser vulnerável para as outras pessoas: a empatia e o reconhecimento.

Começo essa narrativa com a pessoa mais importante da minha vida e motivo desta dissertação: minha mãe. Desde criança ela sempre me dizia: “A educação é a única coisa que levamos da vida, ninguém nos tira o aprendizado!” Jucylene, mas pode chamar de Ju, minha mãe, sempre me mostrou a importância dos estudos, da escola e do máximo respeito aos docentes. Desde a infância, os estudos eram prioridade na minha vida, poderia faltar muitos elementos básicos para viver, mas a ida à escola, o fazer o dever de casa e a revisão do conteúdo estavam presentes diariamente na nossa casa.

Lembro da ida à creche, da alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental. Minha mãe me incentivou à leitura paradidática em casa e dos exercícios de caligrafia, o que me levou a aprender a ler a escrever já na educação infantil. Ainda hoje guardo o livro que minha mãe lia todas as noites para mim e que depois comecei a ler sozinho: “A abelhinha trabalhadora”, que conta o lado ambiental das abelhas e a sua importância para o meio ambiente. Talvez esse livro seja também o incentivo à leitura para os meus futuros filhos.

A história da minha educação se atrela à história da educação da minha mãe, pois ao mesmo tempo em que ela estava nos anos finais do ensino fundamental na escola noturna da EJA, eu estava nos anos iniciais no diurno. A solidão na cidade de Goiânia causada pela figura da mãe solteira e a falta de recursos para contratar alguém que pudesse ficar comigo quando minha mãe ia à escola fez com que a única alternativa fosse eu acompanhar minha mãe nos estudos.

Jucylene não conseguiu fazer os estudos na idade própria pela falta de acesso e de escolas onde morava na infância e adolescência, o que a levou a trabalhar desde cedo e abandonar os estudos durante um tempo em sua vida. Entretanto, assim como ela me ensinou, o mesmo era válido pra ela: prioridade no aprendizado. Durante meus estudos no ensino fundamental havia pouco incentivo da escola municipal para uma aprendizagem eficaz. Apesar da escola ter uma estrutura física muito boa, o ensino era apenas tradicional, com aulas expositivas e sem atividades que pudessem transformar a vida do estudante. Além da biblioteca ser pouco usual e a leitura ser apenas de textos curtos dos livros didáticos.

O papel da leitura ficava a cargo da biblioteca de onde minha mãe estudava. Lembro que mamãe sempre falava que eu deveria ficar quieto durante as aulas delas, pois havia professores que se incomodavam com a minha presença, afinal eu não deveria ficar ali naquele espaço naquele horário. As aulas acabavam às 22h30 e eu ficava bastante cansado e inquieto. Com o passar do tempo comecei a prestar atenção nas aulas, ouvia conteúdo que eu não fazia ideia do que significava, disciplinas de física, química e biologia já estavam presentes em minha vida desde os 6 anos de idade. Confesso que não entendia nada, mas me interessava por aqueles esquemas que pareciam de outro planeta.

Para o tempo passar mais rápido, minha mãe começou a pegar livros na biblioteca para eu ler durante as suas aulas e exercitar a leitura. Li muitos livros nesse período, os quais a memória falha agora, mas um ficou marcante em minha trajetória pelo fato de eu ter lido e não conseguir entender nada: O pequeno príncipe. Acredito que a inocência daquela pequena criança do livro se comparava com a minha, e isso fez que com que eu ainda não entendesse a dimensão que era tudo aquilo que estava escrito. Demorei muitos anos para relê-lo, o que inclusive fiz já na faculdade. Ainda sim fiquei muito confuso, talvez meu inconsciente tenha gerado um trauma de infância com o romance.

A minha vida escolar também foi marcada pelas constantes mudanças de escola. Durante toda a minha vida educacional sempre estudei em escola pública. Minha mãe tinha uma amiga, sua antiga patroa, que era professora da rede estadual de ensino. Todo ano a Dona Ju ia consultá-la sobre a melhor escola pública para me matricular. A 1ª e a 4ª série do ensino fundamental foram feitas no saudoso Colégio Municipal Paulo Teixeira de Mendonça, que considero um dos melhores lugares que já estudei. Lá foi onde aprendi a ler e escrever a partir de bolinhas de papel crepom grudadas em papéis impressos a partir da máquina de xilogravura. Nesta escola estudei junto com meus primos. À época morávamos todos juntos em uma casa com apenas um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro. Ao total erámos seis: eu, mamãe, minha tia e meus três primos.

Habitávamos em um lugar irregular na periferia de Goiânia, um bairro chamado Vila Viana, marcado pelo tráfico de drogas e falta de saneamento básico e asfalto. Chamávamos aquele lugar de “invasão”, pois realmente as pessoas haviam invadido ali e construído casas. Esse lugar era na extremidade de uma linha férrea por onde passavam os produtos alimentícios da antiga fábrica de massas “Emegê”. Não havia asfalto, pois no lugar desse existia os trilhos do trem; nossa casa ficava cerca de 1 metro do trilho. A diversão na época era brincar entre os trilhos enquanto o trem não passava, e quando esse passava nós competíamos para ver quem conseguia alcançar o trem mais rápido. Claramente nós fazíamos isso escondido das nossas mães, que durante o dia trabalhavam.

Apesar da precariedade da casa e da comunidade, lembro que havia felicidade. Eram os pequenos momentos nas brincadeiras com os primos que velavam as questões de violência que cercavam a nossa vida. Minha mãe usava esse cenário como o exemplo que eu não deveria seguir, além de usar também sua própria profissão para me lembrar que eu deveria estudar para não ter o mesmo destino que ela: uma profissional da limpeza. Esse discurso ficou muito marcado em minha vida e teve grande impacto no árduo processo que tive que enfrentar através dos estudos. A minha mãe sempre teve muita vergonha e receio de onde morávamos e do estilo de vida que tínhamos. Eu não podia levar amigos em casa para fazer atividades em grupo, por exemplo, ou falar da sua profissão para os meus colegas e professores. Nos dias de hoje eu entendo a vergonha que havia naquela época, mas não era necessário, pois a batalha travada durante todos os anos fazia com que isso fosse apenas um detalhe.

Na 2ª e 3ª série fui para a Escola de Aplicação do IEG, uma instituição bastante conhecida em Goiânia, com um ensino muito bom e professores excelentes. Nessa escola não lembro dos professores que tive, mas lembro que havia rigidez e disciplina, como o canto do Hino Nacional todos os dias antes das aulas. Ter um ensino rígido era uma qualidade primordial para a escolha da escola, já que é a partir de um lugar rigoroso que haverá resultados positivos na vida do estudante de acordo com minha mãe.

Durante o período em que eu estava na escola, à noite minha mãe estava concluindo o Ensino Médio. Eu ainda ia com ela para a escola durante à noite, porém não ficava mais na sala de aula pois havia uma restrição. Assim, eu passava toda a noite andando pela escola. Fiz amizade com a bibliotecária, com o pessoal da cantina e ficava bastante tempo também na quadra de esportes durante as aulas de educação física de outras turmas. Era bastante cansativo para ambos, principalmente para minha mãe, que trabalhava durante o dia e ia para a escola no período noturno.

Nosso tempo era muito corrido, eram poucas horas entre minha mãe chegar do trabalho, arrumar alguns afazeres na casa, se arrumar e ir para a escola. Eu precisava estar pronto e com o dever feito. Minha mãe já não conseguia mais me ajudar nas tarefas que a escola passava pois o conteúdo tinha ficado complexo, além disso ela também precisava estudar para as próprias disciplinas da escola. Um fato bem marcante nessa época era que o tempo que tínhamos para fazer tudo durava uma seleção de músicas feita por uma rádio local: eram as músicas mais tocadas do dia, esse era o nosso relógio.

A partir da 5ª série eu comecei a estudar em outra escola: a Escola Estadual Ministro Nasser. Hoje essa escola não existe mais, mas à época voltei a estudar com meus primos. Sempre fui muito dedicado aos estudos por pressão da minha mãe, os deveres deveriam ser todos feitos e ela apenas olhava se eu havia feito. Havia muita presença didática na escola, os professores levavam experiências que fizeram os anos finais do ensino fundamental serem maravilhosos. O contato com diferentes professores fez a dificuldade da escola aumentar, mas mesmo assim eu ainda tinha um compromisso muito grande com os estudos, nunca me considerei uma pessoa inteligente, mas sim uma pessoa esforçada, que gostava de entender o que estava estudando, pois assim ficava mais claro e fácil o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa escola fiquei 3 anos, creio que foi o maior tempo antes do Ensino Médio que fiquei em uma mesma escola. Havia um primo que sempre foi dois anos adiantado do que eu na escola. Ao chegar nos anos finais do ensino fundamental ele foi reprovando e eu consegui alcançar ele, inclusive fizemos a 7ª série juntos na mesma sala, porém ele foi reprovado novamente, desistiu da escola e começou a trabalhar. Anos mais tarde ele seguiu os passos da minha mãe, começou a cursar a EJA e conseguiu se formar na educação básica.

Durante os três anos do ensino fundamental que fiquei no “Ministrão”, apelido da escola, eu sempre quis ir para o Colégio Militar. Eu queria ir para a escola particular pois pensava que lá eu estudaria mais e teria mais oportunidades de ingressar no curso superior. Como as condições financeiras não eram favoráveis para o custeio de uma mensalidade, eu pensava que a melhor oportunidade seria ingressar no Colégio Militar, já que era um ensino público e com uma boa qualidade. Sempre deixei isso claro para minha mãe, mas ela não achava que seria bom eu ir para a instituição militar, nunca entendi o motivo disso. Talvez as questões de sexualidade que me rondavam deixavam minha mãe com medo de um possível preconceito que eu pudesse sofrer em um lugar marcadamente rígido com esse quesito.

A vinda para Brasília aconteceu de maneira parcelada. Em um primeiro momento vim para cursar a 8ª série e morar com meu pai, pois entendia que aqui poderia ter melhores oportunidades de vida e de estudos. Fui para o Centro de Ensino Fundamental Polivalente,

localizado no Plano Piloto. Foi a primeira vez que tive contato com o ensino em tempo integral e diferentes formas de aprendizado, como a educação ambiental, educação doméstica, raciocínio lógico e reforço escolar. Também foi a primeira vez que fui para uma escola específica de línguas, o Centro Interescolar de Línguas (CIL), onde tive meu primeiro contato com o francês.

A experiência educacional foi extremamente significativa em minha vida. A adaptação com a nova cidade, os novos lugares e colegas revelaram em mim sentimentos positivos em relação à Brasília. Foi neste ano, em 2008, que decidi que minha vida seria edificada na capital federal. Foi também em 2008 que conheci pela primeira vez a Universidade de Brasília (UnB). Fiquei encantado. Os prédios, o verde e a dimensão foram pontos que fizeram eu querer entrar na UnB e trilhar minha trajetória acadêmica. A partir deste ano todos os meus esforços giraram em torno da aprovação no vestibular da UnB.

Alguns problemas familiares fizeram com que eu passasse apenas 10 meses na capital federal. Voltei para Goiânia e a morar com minha mãe em 2008 com o ensino fundamental completo. Chegara uma nova fase nos estudos: o ensino médio. Mais uma vez, minha mãe foi à procura de escolas públicas que tivessem um ensino voltado para a preparação do vestibular. A escola na qual eu iria fazer o ensino médio, em 2009, ficava cerca de 15 quilômetros da casa que eu morava na época. A distância não era tão grande quando comparamos com distâncias percorridas em Brasília, por exemplo, mas a mobilidade do transporte público em Goiânia era bastante ruim, o que fazia com que eu tivesse que embarcar em três diferentes ônibus para chegar à escola.

A escolha da época foi o Colégio Estadual Pré-Universitário, que ficava em um bairro onde estavam localizadas diferentes universidades públicas e privadas da cidade. A dinâmica do novo colégio girava em torno de uma preparação rígida para a entrada na universidade, uma vez que a existência da escola era conhecida por essa característica e, também, pelo longo tempo de sua existência em Goiânia. A entrada no ensino médio foi ansiosa e instigante. Eu tinha cravado em minha mente que precisava estudar muito para ser aprovado na UnB e que apenas o estudo na escola não seria suficiente para eu conseguir a vaga na graduação. Comecei, então, a pesquisar e estudar poucas horas por dia na biblioteca pública que havia na praça próxima à escola. Não sabia bem o que estudar, mas sempre revisava o conteúdo da escola e pegava livros didáticos da biblioteca para ler e tentar entender algo.

Na metade do ano de 2009, já com o primeiro semestre do 1º ano do ensino médio concluído, minha mãe lança um novo desafio para mim: a escola técnica. Ela sabia do meu desejo de entrar em alguma universidade pública e, também, pensava nas dificuldades que eu

poderia enfrentar por não ter um bom estudo, como o oferecido nas escolas particulares por exemplo.

O antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), atual Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG), era a chance que eu tinha de ter um estudo de excelência e gratuito. Contudo, havia que passar por um processo seletivo constituído de provas, como um vestibular tradicional.

A escola técnica para mim era somente uma “escola muito boa”, como dizia a minha mãe, mas no fundo não sabíamos bem do que se tratava. A escola fica localizada na região central de Goiânia e possui um local bastante amplo, ocupando um quarteirão inteiro da avenida e com um estilo *art déco* clássico da cidade. O conhecimento da escola técnica chegou a partir da amiga/selecionadora de escolas do Rafael da minha mãe, pois o filho dela tinha estudado lá e feito a afirmação acima.

Foi lançado o desafio: aprovação no Instituto Federal de Goiânia (ou apenas “IF”). Não sei se por falta de conhecimento ou acesso à internet não sabíamos o que era, por exemplo, a escolha do curso técnico. Como funcionava? É “aula normal” de manhã e esse curso à tarde? Será que depois que fizer os 3 anos de ensino médio vou ter que fazer esse curso? Por que tem tanto curso assim? Bem, essas perguntas não importavam muito, afinal o que era importante era a aprovação e o estudo de qualidade que a nova escola iria oferecer.

Aleatoriamente fiz uma escolha: Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio. Após todo o processo seletivo consegui entrar no IF. O ano era 2010 e eu já estava no início do 2º ano do ensino médio no colégio estadual. Por questões burocráticas e de carga horária da nova escola eu deveria voltar para o 1º ano do ensino médio. Logo, em 2010, eu comecei novamente o ensino médio. Foi também neste ano que conquistei o meu primeiro emprego de carteira assinada como jovem aprendiz em uma empresa de transporte de valores. A partir daí eu nunca mais deixei de trabalhar. Eu tinha 15 anos.

Fiquei feliz. Aquela escola era totalmente diferente de tudo que eu já tinha anteriormente. Era grande, tinha escadas para subir (sempre tive um sonho em estudar em andares que não fossem o térreo, mas nunca tinha conseguido até o momento), catraca para entrar na escola, lanchonetes dentro e fora, um pátio enorme, laboratórios de química, física e biologia, uma quadra aberta e outra fechada, auditório de música, uma biblioteca gigantesca, sala de cinema, enfim algo que escolas públicas estaduais ou municipais que estudei nunca tiveram.

O IF foi uma parte da minha vida que lembro com bastante carinho. Lá eu dei início a um amadurecimento intelectual e emocional, fiz amigos, estudei bastante, fiz o meu primeiro

estágio e conheci professoras e professores que carrego na lembrança até hoje. Apesar dos 4 anos que tive para pensar em qual rumo seguir na universidade, ainda havia uma ansiedade dentro de mim sobre qual curso de graduação escolher. Minha mãe sempre quis que eu fizesse o curso de Engenharia, poderia ser qualquer uma; meu pai colocava suas frustrações da vida no meu caminho, desejando que eu cursasse Direito, já que ele não tivera a chance de seguir esse rumo profissional.

Todos esses desejos de fora me causaram dúvidas sobre o que fazer. Passou pela minha cabeça várias profissões que eu poderia seguir, até mesmo algo na área do curso técnico que eu estava concluindo. Pensei em fazer Geologia, Engenharia de minas, Direito, Arquitetura, Ciências contábeis, Biologia, Administração, Medicina e vários outros. O curso de Letras ainda não tinha surgido, mas eu já flertava com uma coisa ou outra da área da linguagem, principalmente com o francês, já que alguns anos atrás tinha feito dois semestres do curso de idioma.

Duas pessoas tiveram grande importância na minha vida durante a escolha do curso de Letras. Uma delas foi a mãe de uma amiga minha que havia feito Letras e trabalhava como professora em uma escola em Goiânia. A outra pessoa foi a minha própria professora de português do ensino médio, que serviu de ouvidos para todas as dúvidas que eu tinha em relação ao curso e a profissão. Todas as vezes que penso na minha profissão e onde consegui chegar lembro do destaque que essas duas pessoas maravilhosas tiveram em minha vida. Foram as palavras delas que acalmaram meu coração e me fizeram não ter dúvida quanto à escolha do curso.

Quando terminei o ensino médio, em 2013, segui todos os protocolos para conseguir uma vaga na UnB. Na época, a Universidade de Brasília estava tão enrijecida em minha cabeça que eu nem pensei em tentar o vestibular na Universidade Federal de Goiás. Meu caminho era Brasília. Com as provas feitas, não consegui a aprovação para o ingresso no primeiro semestre de 2014. Mas isso não foi motivo para a desistência. Eu já estava morando em Brasília em janeiro de 2014, então me vi pronto a estudar mais para conseguir a aprovação. Como eu não queria ficar estático, me inscrevi no PROUNI e conquistei uma bolsa de 100% para cursar Arquitetura e urbanismo em uma universidade particular de Brasília. Durante o primeiro semestre de 2014 eu me dividia entre o curso de graduação, o cursinho preparatório para o vestibular da UnB e as aulas de francês.

O aceite para cursar Arquitetura aconteceu em função dos meus pais. Eles não aceitaram a ideia de que eu queria ser professor. A profissão era desvalorizada, não havia prestígio e eu não seria bem sucedido, de acordo com eles. Eu deveria pensar mais e talvez fazer outro curso

para me “encontrar”. Fiz um semestre de Arquitetura para confirmar que aquilo não estava nos meus planos.

Após o semestre corrido, vieram as conquistas e vitórias. No primeiro momento consegui outra bolsa de 100% para cursar Letras – português em uma universidade particular em Brasília. A partir disso eu cancelei minha bolsa em Arquitetura e a transferi para o curso de Letras. Logo após, consegui a aprovação pelo SiSU para Letras – português e literatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi uma alegria imensa, fiquei muito feliz e orgulhoso de mim, pois estava colhendo os frutos do tempo de estudo e dedicação. Mas ainda não havia saído a notícia que eu estava esperando: a aprovação na UnB. Decidi não me matricular na UFRJ porque não seria viável financeiramente eu ir para outra cidade. Ainda me faltava o resultado da UnB e, caso eu não fosse aprovado, eu já estava matriculado em Letras na universidade particular, então estava meio copo cheio.

No final do mês de julho saiu o resultado da UnB. Finalmente meu nome constava na lista de aprovados. Quando o resultado foi disponibilizado eu estava internado com dengue, mas ver a aprovação me deu um ânimo para me recuperar logo. Surgiram muitos sentimentos bons na minha cabeça, eu havia conseguido realizar um grande sonho: ser um estudante universitário da UnB.

O curso foi incrível, era aquilo que eu realmente queria estudar. Passei por diversas experiências pessoais e profissionais durante a graduação que me fizeram descobrir que a docência e Brasília seriam caminhos esplendorosos em minha vida. Fiz PIBIC, monitorias, apresentação de trabalhos, diversos estágios, namorei e conheci pessoas sensacionais, dentre elas professores e orientadores que me guiaram durante minha passagem pela UnB.

Ao escolher a Educação de Jovens e Adultos para a realização do estágio supervisionado ao final do curso de graduação lembrei de todas as fases na minha vida, afinal minha mãe era uma estudante da EJA. Percebo hoje que eu fui o grande motivador para minha mãe concluir seus estudos. Apesar das muitas dificuldades em relação à idade e às questões adultas que batiam na porta de minha mãe e a obrigavam a trabalhar e criar um filho sozinha, ela conseguiu conquistar seu diploma da educação básica e ingressar no ensino superior, me ensinando a importância dos estudos na vida.

Durante o estágio encontrei muitas Jucylenes na sala de aula, e eu, como professor, tentei ao máximo entender as dificuldades e tornar a EJA um lugar de ensino/aprendizado agradável para que, assim como minha mãe conta feliz suas histórias da época da escola, meus estudantes também possam lembrar de mim e contar histórias felizes para seus filhos, netos, bisnetos e a quem possa interessar.

É o contar dessas histórias que está presente nesta dissertação. O interesse na pesquisa é importante no sentido de escutar as vozes da UnB que vagam pelos corredores carregadas de angústias, dúvidas e receios em mostrar seu lugar na sociedade e de garantir direitos constitucionais de igualdade e cidadania. Anterior à esta dissertação, a pesquisa no campo da EJA e da universidade surgiu no pesquisador que vos fala. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) já havia adentrado na pesquisa com esse público ao pesquisar sobre gêneros textuais e sua aplicabilidade na EJA no trabalho intitulado “Produção textual e gênero verbete na Educação de Jovens e Adultos (EJA): termos da educação financeira” (MENDES, 2018). Alinhado ao TCC estava um projeto de iniciação científica que pesquisou sobre termos financeiros para estudantes universitários a fim de propor obra terminológica para esses (MENDES; VILARINHO 2020).

Ao lembrar de toda esta construção de vida, nas histórias e no encaixe disso neste trabalho penso que a iniciação à pesquisa acadêmica é um universo permeado de ideias. É um turbilhão de emoções, vontades e desejos que parecem explodir de dentro para fora na vida do pesquisador. Achar sujeitos de pesquisa, ambiente empírico e procedimentos que melhor se adequarão para chegar aos resultados são os eixos norteadores de todo iniciante da vida exploratória-científica. Isso acaba perdendo um pouco o fôlego quando percebemos que somos humanos, nossos sujeitos e orientadores são humanos e até a nossa banca é humana, por isso temos nossos limites.

De início parece válido buscar diferentes modos de acessar meu sujeito de pesquisa, principalmente em uma pesquisa de cunho narrativo, em que as trajetórias de vida precisam ser significativas e, ao mesmo tempo, verdadeiras. É complicado pesquisar profundamente determinadas histórias da vida de uma pessoa, ainda mais quando essas histórias são contadas a um desconhecido. A incerteza, a dúvida e a insegurança são sentimentos presentes quando contamos algo que, de certa forma, nos incomoda. É necessário enxergar o sujeito de pesquisa como instrumento da própria história que será contada.

Por isso, destaco em minhas histórias, afinal é parte da minha construção pessoal e isso interfere no estudo produzido, uma característica de pesquisa importante para o trabalho com as narrativas: o *ambiente seguro*. Esse foi desenvolvido e propiciado a partir de conversas com os sujeitos de pesquisa a fim de gerar um lugar que pudesse não parecer um processo robotizado de perguntas e respostas, mas sim um diálogo que fosse fluído e com liberdade de risadas, choros, respeito e partilha. Nosso intuito foi largar mão da figura do sujeito como produtor de respostas e do pesquisador como produtor de resultados, foi conseguir criar vínculos que propiciaram um bom desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos a validade deste procedimento

ao sermos atingidos pela pandemia causada pela COVID-19, o que mudou totalmente a forma da pesquisa. Os vínculos criados virtualmente propiciaram a continuação do estudo. A comunicação e aproximação com os sujeitos se transformaram em diálogos a partir de aplicativos de mensagens, e-mails e telefonemas.

Sobre nosso ambiente empírico de pesquisa há histórias que se encaixaram na construção do estudo. A UnB é mais que uma simples universidade, é uma oportunidade de mudança, é a chance de realmente fazer parte do corpo universitário, é ser quem você é, é, resumidamente, libertadora. As minhas próprias trajetórias influenciaram na escolha do ambiente de pesquisa.

Ao longo de seis anos, mais especificadamente nos últimos três anos, quando comecei a estudar a EJA de maneira mais aprofundada, percebi que quanto mais andava pelos corredores, ouvia as pautas das reuniões administrativas, lia panfletos de chapas de representações estudantis e outros meios comunicadores que a UnB utiliza para gerar um ambiente democrático, menos, talvez nunca, havia visto uma verdadeira preocupação em relação a pluralidade estudantil. As questões raciais e de gênero foram crescendo à medida que as lutas por essas causas foram acontecendo no contexto global. Porém, as questões de evasão de estudantes, os suicídios no ambiente acadêmico e, até mesmo, a própria voz de estudantes com alguma queixa dos cursos foram relativamente esquecidos.

O projeto idealizado por Darcy Ribeiro consistia em muito mais do que um simples espaço de formação, seria um lugar que também gera transformação. Não foi uma decisão difícil escolher o ambiente de Darcy para compor nossa pesquisa, tendo em vista que na questão quantitativa essa é maior universidade pública localizada no Distrito Federal. É relevante destacar o motivo da escolha da Universidade de Brasília para ser uma das protagonistas da história contada.

Inicialmente, o projeto de pesquisa do mestrado versava de uma maneira diferente, onde o ambiente seria a escola de ensino regular. Ao longo da leitura teórica e metodológica nas disciplinas cursadas no programa de pós-graduação, o espaço universitário se tornou mais significativo para o estudo, pois esse poderia nos dar uma trajetória de vida que ia além da entrada na EJA, as narrativas contemplariam a posição de egresso e a transição para a instituição de ensino superior. As trajetórias temporais estavam em meu pensamento desde o projeto inicial, essas, no campo universitário, poderiam ser mais exploradas tanto por quem conta a história tanto para quem a escuta. Escolhemos utilizar a palavra *inserido* por essa ter uma noção de inclusão, que no caso da pesquisa é social e cultural, uma vez que nossa perspectiva é fazer

com que o espaço universitário se torne amplo e de acesso às diversas camadas sociais, incluindo a EJA.

Inspirados pela condição engrandecedora e promissora, elencamos a UnB por ela ser um local de sonhos e desejos, é onde está o famoso “Minhocão”, lugar de passagem de centenas de pessoas todos os dias que estão ali com o objetivo de viver a universidade e serem inseridas no seu meio. É esse um local de prestígio em âmbito nacional, ficando sempre entre as melhores nos rankings de classificação das universidades. A sua fama nacional e mundial motiva estudantes de vários lugares a almejem uma vaga no corpo discente. Além de ser uma fundação pública, a UnB é como uma semente plantada na cabeça de cada adolescente, jovem e adulto como um ambiente que possibilita *status* e sucesso.

Durante minha graduação na UnB presenciei algumas situações com estudantes provenientes da EJA que se queixaram sobre questões acadêmicas e econômicas à representação estudantil. A partir dessas manifestações houve uma mobilização para tentar mudar a situação de dificuldade que aqueles estudantes estavam vivenciando. Foram feitos desde encaminhamentos aos decanatos responsáveis pela ajuda socioeconômica até diálogos com a diretoria do instituto do curso que estavam matriculados. Ali estava claro que o público universitário estava mudando, não eram mais apenas os jovens da geração globalizada que ingressavam no ambiente universitário, estávamos começando a ter uma mescla maior de estudantes inseridos na UnB.

As cotas surgiram como um dos primeiros passos para essa diversidade. Agora estamos em um ambiente com uma maior diversidade de cor, de raça, de gênero, de classe social e de passados. Mas como essa mescla está sendo recepcionada pela UnB?

No ano de 2020 a cidade de Brasília comemorou 60 anos. A UnB, parte crucial do território distrital, se comprometeu a fazer parte da escrita desta história, propondo ações que fazem a interface comunidade-universidade, afinal ambas estão em uma relação de interdependência. Elencamos a Universidade de Brasília para fazer parte da nossa ação transformadora tendo em vista que essa instituição passou por diversas mudanças ao longo de seus 60 anos. Ela foi idealizadora de um novo sistema de ingresso no ensino superior: a seleção de estudantes por exame no ensino médio, o Programa de Avaliação Seriada (PAS), e a primeira instituição federal a adotar a cota para negros. Como estará sua prática universalizante na visão de egressos da EJA? É o que iremos descobrir.

### **Tecendo conceitos e narrativas iniciais**

*21 de Julho (1955) Despertei com a voz de D. Maria perguntando-me se eu queria comprar banana e alface. Olhei para as crianças. Estavam dormindo. Fiquei quieta. Quando eles vê as frutas sou obrigada a comprar. (...) Mandei o meu filho João José no Arnaldo comprar açúcar e pão. Depois fui lavar roupas. Enquanto as roupas corava eu sentei na calçada para escrever. Passou um senhor e perguntou-me:  
 - O que escreve?  
 - Todas as lembranças que pratica os favelados, estes projetos de gente humana (JESUS, 2004, p. 20).*

Contar a história da própria vida pode ser difícil para algumas pessoas. Para outras pode ser algo normal, do cotidiano. A narrativa é um fenômeno interessante da vida humana. O ato de sentar e contar ou escrever uma história é uma atitude que está sendo perdida, esquecida e desvalorizada. Há quem diga que histórias antigas são chatas e entediantes, afinal já passou; há quem admira, recebe, interpreta e reinterpreta essas histórias no seu dia a dia, na sua vida e na vida dos outros.

Por que contar ou ouvir histórias pode ser tão importante assim? Já se perguntou o quanto perdemos ao não ouvir histórias? O quanto deixamos de crescer pessoal e profissionalmente ao caminharmos com olhos fechados e ouvidos tampados ao que acontece ao nosso redor? Em como as pessoas que nos rodeiam nos diferentes ambientes têm uma história sendo esquecida?

A função social de contar e ouvir uma narrativa é o que nos forma como sujeitos críticos, presentes e ativos na sociedade. Os seres humanos estão na sociedade e essa está no interior dos seres humanos (VALSINER, 2012), isso é o que os forma, informa e transforma. A citação escolhida para a abertura deste texto foi produzida por Carolina Maria de Jesus, autora que durante muito tempo não estava nos holofotes midiáticos, afinal quem quer ler o diário de uma favelada? O que ela, negra e miserável, poderia narrar de tão interessante sendo catadora de papel nas ruas de São Paulo ou de sua moradia na favela do Canindé? O relato, em forma de diário, que caminha entre a fome, a pobreza, a carência, o descaso do Estado, o alcoolismo e o racismo, faz com que a vida de Carolina seja um exemplo de como as narrativas podem apresentar valor inenarrável para a sociedade.

Os escritos de Carolina se tornaram importantes no sentido de mostrar a verdadeira realidade de determinada parcela da população: os favelados. A oportunidade de serem ouvidos (ou lidos) permitiu que algumas portas fossem abertas para as comunidades periféricas. O prestígio e fama conquistados por Carolina se devem à sua narrativa de mostrar que os marginalizados têm algo para falar. Entretanto, quem vai escutá-los?

O tornar-se humano está presente em cada entrelinha de uma narrativa. Para Carolina de Jesus, é nos intervalos entre uma dificuldade e outra que ela se coloca como sujeito que

indaga sua condição. A atitude de sentar-se na calçada para escrever é o meio que ela usa para questionar seu papel de mãe de filhos que não têm muito alimento e da sua própria existência: favelada (ou um projeto de gente humana).

Carolina se torna ativa no papel de sujeito pensante, de mostrar para os outros a sua narrativa no sentido de afirmar sua situação de excluída do sistema e de tentar esboçar alguns planos futuros e de sonhos que talvez sejam inalcançáveis (JESUS, 2004).

A escolha desse trecho é para a ambientação dissertativa e narrativa que escolhemos. As narrativas desta dissertação são de pessoas que estão inseridas em ambiente muito diferente de casas feitas com lonas e pedaços de pau. Um ambiente que para muitos é a realização de um sonho e para outros uma obrigação. Para alguns, um caminho trilhado com poucas ou quase nenhuma dificuldade, com prestígio, oportunidade, acessibilidade e recursos. Já outros trilharam esse mesmo caminho de uma maneira diferente, com falta de acesso, recursos escassos, educação ineficaz e preconceitos. Mesmo com a ausência ou presença das adversidades os dois caminhos levaram ao mesmo lugar: ingressar no curso superior.

Produzimos uma pesquisa visando a tendência humanizadora e libertadora (FREIRE, 1967) que possa ser acessada, discutida, interpretada e posta em prática pelos autores do sistema educacional brasileiro, englobando toda a gestão democrática institucionalizada da comunidade escolar.

As palavras do professor Ernani Fiori no prefácio de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2019a, p. 11) ao dizer que “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”, permite-nos ouvir as vozes dos sujeitos da EJA como autores da sua trajetória.

Essas vozes são mediadas por influenciadores sociais de maioria excludente que enxerga o estudante da EJA com premissas opostas ao aprendizado ao longo da vida. Para o viés contrário, as vozes da EJA abarcam significados de desejo, de sonho, de anseio e de realização ao participarem da construção da vida pessoal e acadêmica quando saem da escola e entram nos ambientes universitários, transgredindo fronteiras que antes seriam impossíveis de pelo menos visualizá-las.

A importância das narrativas se baseia em possibilitar a circulação de sentidos de si, nos posicionamentos do *self* e nas possibilidades de reinterpretar e ressignificar questões internas que refletem em questões externas do sujeito. As questões-escolhas podem ser, de alguma forma, reelaboradas na sua vida, trazendo sentido a elas a partir de determinado posicionamento.

De acordo com Freire e Branco (2016, p. 25): “o termo *self* refere-se à pessoa, ao eu, a si próprio. Como categoria psicológica, é utilizado no sentido de identidade, personalidade, ego. É também considerado uma categoria reflexiva a **si mesmo**. Indica a unidade da psique humana que permite que o **eu** possa falar de **mim** [...]” [grifo das autoras]. O *self* reflete nas narrativas no sentido de que os estudantes busquem em si mesmos e nos percursos vividos anterior à sua entrada na EJA falar de suas experiências, vivências e motivações no ambiente escolar de adultos e na transição da EJA para o ensino superior.

Nas narrativas encontrar a relação do *outro*, pois elas percorrem os *outros sociais*, fazendo com que o ato de narrar seja direcionado ao outro concreto. É isso que confirma a condição dialógica: as relações, que parte de um *eu* subjetivo e se direciona ao *outro* concreto.

No que concerne ao explanado, na relação dialógica do *self* também encontramos as trajetórias temporais. É na relação do tempo que há construção e criação de sentidos, lembranças e signos que colaboram na formação identitária do sujeito, uma vez que “[...] no espaço dialógico, a pessoa pode mover-se de uma posição a outra e de um tempo a outro, quer dizer, pode circular entre o passado, o presente e o futuro, por meio de narrativas que carregam lembranças e projetos de vida” (SANTANA; LOPES DE OLIVEIRA, 2016, p. 23).

As posições temporais assumidas pelo sujeito podem variar “por meio de interações comunicativas, em especial, na narrativa, as relações entre o eu, o mim e o meu se materializam em forma de posicionamentos” (FREIRE; BRANCO, 2016, p. 25).

Logo, ao assumir o *self* dialógico visualizamos diferentes posicionamentos que o *eu* pode assumir a depender das relações semióticas que existem em variadas situações. O diálogo entre o *eu* e as relações sociais pode ser reflexo de situações em que o indivíduo se posiciona de forma variada.

Dentre as situações podemos exemplificar a escola, onde o *self* pode aparecer na posição de estudante, de colega, mãe, pai, trabalhador, dona de casa e vários outros que podem emergir e não são excluídos só pela posição de educando. Um exemplo é o professor que, como mediador do conhecimento, não é detentor de todos os saberes historicamente adquiridos, mas sim um constante aprendiz.

Nas trajetórias temporais o *self* pode dialogar com o seu *eu*-criança, *eu*-filha/o, *eu*-morador/a do campo e outros. A depender das narrativas, os posicionamentos de si variam e se ressignificam na vida, nas relações pessoais, sociais e acadêmicas, uma vez que os *selves* “[...] nas formas narrativas, que são representativas de significado socioafetivos dos diferentes posicionamentos, também passam a desenvolver mecanismos de autorregulação” (FREIRE; BRANCO, 2016, p.25).

Destacamos a importância de trabalhar as narrativas visando melhor aprendizagem no diálogo com os posicionamentos de *self*, buscando apreender as concepções que o estudante da EJA tem sobre si e seu reflexo autobiográfico no processo de escolarização e de transição para o ensino superior. Esse pressuposto leva em consideração que as trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos da EJA são elementos significativos para entender as políticas, as condições de acesso e permanência, as oportunidades, as assistências e o esforço travado para o jovem e adulto conseguir destaque e sucesso na escolha da continuidade dos estudos.

### **Aparando pontas e introduzindo novos fios**

A motivação para esta pesquisa teve um sentido transformador e acolhedor. Nesse sentido, o estudante que cursou a EJA é o condutor da história contada, das suas trajetórias de vida que o fizeram cursar a referida modalidade e como é visto o ensino superior público na sua vida a partir do seu histórico de egresso da EJA e ingressante na UnB.

Esta dissertação se dirige ao encontro de estudantes da EJA dentro da universidade. Em um ambiente que tem a premissa de ser universalizante é necessário verificar se todos os inseridos nela estão fazendo parte do sistema de ensino superior de maneira participativa com acesso e permanência necessários para o bom desempenho acadêmico e pessoal. Por isso, o problema de pesquisa delimitou-se em responder *Como as narrativas de universitários(as) egressos(as) da EJA se constitui na construção de conhecimento de si e do sentido do ambiente acadêmico vivenciado por eles através do diálogo entre signo e selves?* Buscou-se responder essa pergunta a partir dos relatos narrativos dos estudantes da EJA-UnB que constituam efeitos na sociedade e na academia significativos para possíveis mudanças.

Além disso, a pesquisa buscou analisar fatores sociais e culturais que se envolvem na vida acadêmica à luz dos posicionamentos de si nos diferentes ambientes por eles vivenciados e inseridos. Tornou-se necessário ouvir as vozes desses estudantes que, por diferentes motivos, tiveram que enfrentar a barreira do preconceito e do estereótipo de tempo e idade certos para estarem na escola e ir além: adentrar o ambiente universitário. Logo, selecionamos os seguintes objetivos que nortearam a pesquisa.

### **Objetivo geral**

Nosso objetivo geral foi compreender as trajetórias de desenvolvimento de si do(a) universitário(a) egresso(a) da EJA a partir de suas narrativas, levando em consideração os posicionamentos dinâmicos de si à luz da psicologia cultural.

### **Objetivos específicos**

Para a realização do objetivo anterior, assumimos a análise e compreensão dos seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil em caráter cronológico, bem como as políticas de acesso e permanência no ensino superior público, priorizando a Universidade de Brasília (UnB), por meio de análise documental;
2. Identificar indicadores culturais e sociais da experiência vivida referente às significações de si que emergem e se modificam no decorrer da transição para a Universidade de Brasília (UnB);
3. Analisar os posicionamentos de si nas narrativas de estudantes universitários egressos da EJA.

Na construção dos percursos da pesquisa prezamos por ouvir as vozes dos estudantes da EJA a partir das suas trajetórias de vida pois essas “[...] podem conduzir a processos de (auto) referenciamento e consciência de si a partir da criação de um espaço de narrativa autobiográfica” (VENTURA; CRUZ 2019, p. 435). As narrativas presentes nesta pesquisa consistem em fazer uma trajetória temporal que caminha na relação do egresso com o ensino tanto na escola quanto na universidade, buscando na sua própria trajetória fatos que levaram ele ou ela ali para a EJA, as dificuldades e facilidades em permanecer ali e as suas perspectivas em relação ao futuro que o ensino superior poderá trazer para sua vida.

Hoje percebe-se um maior acesso às universidades em função das políticas de ações afirmativas que surgiram e introduziram cotas raciais, de renda e acessibilidade, tendo em vista as mazelas que o público cotista sofre e que são essenciais devido à especificidade que há na sua jornada.

Algumas dessas dificuldades são manifestadas na qualidade do ensino feito nas escolas públicas brasileiras em contraste com as escolas privadas, o racismo existente no Brasil que gera menos oportunidades às pessoas pretas, pardas ou indígenas e a extrema pobreza do brasileiro que interfere na mobilidade até à escola e/ou na fome que o indivíduo passa pela baixa renda salarial ou desemprego nas estruturas familiares. Esses fatores refletem diretamente no acesso e permanência na academia.

Em uma análise introdutória, o Censo da Educação Superior (2020)<sup>1</sup> mostrou que no Brasil foram feitas cerca de 203 mil matrículas de pessoas que se declararam pretas em cursos de graduação presenciais e a distância. Contrastando esse dado, cerca de 826 mil pessoas brancas se matricularam no mesmo ano. Esses dados esclarecem a diferença discrepante em relação a cor/raça dos universitários inseridos no ambiente acadêmico. Logo, entende-se a importância das políticas afirmativas como ação para tornar a academia um ambiente universal e heterogêneo, fugindo de padrões que impuseram historicamente a educação como produto elitizado.

Ao colocar o sujeito da EJA em debate com as suas trajetórias, as reflexões sobre o passado, presente e futuro alimentam a imaginação, rememorando e criando narrativas que perpassam a infância, a escola, a educação em geral, a insegurança do acesso ao ambiente universitário e o que pode vir a acontecer depois.

As narrativas dos sujeitos têm um papel fundamental no processo de reflexão do *eu* para o mundo. Refletir, analisar e dissertar sobre suas vivências, impressões e resoluções que tiveram em determinado momento da vida são constitutivos do senso do *self*. As trajetórias de vida são de cunho essencial para analisar o *eu* a partir da própria ótica, usando o *self* dialógico. Nesse sentido há a construção de um *eu* que caminha ao longo das trajetórias, desembocando em lembranças da vida e sonhos.

A metodologia de pesquisa presente nesta dissertação seguiu a abordagem qualitativa e usou o método da pesquisa narrativa para acesso e análise das trajetórias dos sujeitos participantes. Inicialmente, optou-se pela aplicação de dois questionários para captar participantes e traçar o perfil sociodemográfico dos sujeitos, além de construir informações mais objetivas sobre suas trajetórias, gostos pessoais, rotina, atividades comuns e outros.

A pesquisa com os sujeitos foi conduzida de maneira remota através de e-mail, plataformas on-line, conversas em aplicativos de mensagens e telefonemas. As produções das narrativas para o acesso ao desenvolvimento de si nas trajetórias temporais foram mediadas pela entrevista narrativa realizada por ligação telefônica. O estudo objetivou trabalhar com cinco estudantes de diferentes cursos de graduação que são egressos da EJA e agora são estudantes universitários da UnB. Tais procedimentos metodológicos foram detalhados na sua seção específica. Todos os procedimentos foram autorizados pelas vias do Termo de

---

<sup>1</sup> O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, além de seus alunos e docentes". Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados digitalmente pelos participantes da pesquisa.

As análises foram feitas a partir dos relatos produzidos pelos sujeitos nos questionários e na entrevista narrativa, levando em conta o diálogo com o pesquisador. A presente pesquisa conta com os resultados e análises de 5 egressos da EJA que foram feitos em dois momentos, os quais estão detalhados na seção metodológica. As análises responderam o questionamento da pesquisa a partir das produções narrativas no que tangem à construção de conhecimento de si e a motivação para a realidade universitária.

Esta dissertação está dividida em cinco seções. Na parte introdutória da pesquisa apresentamos as motivações e os direcionamentos que a pesquisa tomou, bem como os objetivos e questionamentos do estudo. A primeira seção é composta pela revisão sistemática de literatura, cronologia das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, história do surgimento das universidades brasileiras e do ambiente empírico da pesquisa: a Universidade de Brasília.

A segunda seção argumenta sobre as perspectivas teóricas da psicologia cultural à luz dos pensamentos de Jaan Valsiner (2012) e as relações do signo, do desenvolvimento humano, do *self* dialógico e dos posicionamentos dinâmicos de si como características sociais e culturais que norteiam as experiências e vivências humanas.

A terceira seção caracteriza as linhas metodológicas adotadas para a realização do estudo. Nela tecemos os argumentos para a utilização da pesquisa e da entrevista narrativa como procedimentos metodológicos, além de construir os caminhos percorridos para a localização dos sujeitos de pesquisa e como se desenvolveu o processo de resultados e análises.

A quarta seção destina-se aos resultados e análises das narrativas que compõem a pesquisa. Nela nos debruçamos em identificar signos e posicionamentos a partir das narrativas. Ao final, na quinta seção, fizemos considerações e reflexões sobre as linhas analisadas à luz dos indicadores sociais e culturais que cercam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

# 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA TRANSDIMENSIONAL

Uma das manobras didáticas que garante eficiência no processo de aprendizagem é a transdisciplinaridade. Nos apropriamos do prefixo *trans* no que é conceituado por Basarab Nicolescu ao dizer que “Como o prefixo ‘trans’ indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas”.<sup>2</sup> Por esse ângulo, conectar os campos do conhecimento, as experiências de ensino e a própria vida do estudante pode gerar um desenvolvimento cognitivo, social e cultural que se tornam significativos para a educação do indivíduo que estuda e aprende.

Esta dissertação caminha análoga ao conceito da relação entre as áreas do saber em uma visão *transdimensional*. Essa visão entende a formação educativa como uma dimensão que está *entre*, *através* e *além* de outras dimensões da vida humana que se conectam para o desenvolvimento do indivíduo. Nos interessa trabalhar uma abordagem que vê o processo constitutivo e construído progressivamente nas dimensões da vida social, educacional e cultural do estudante.

Entendemos que as dimensões temporais também motivam a constituição do ser, por isso é necessário compreender a origem de algumas ações, medidas e políticas presentes na atualidade. Assim, neste primeiro capítulo abordaremos i) a dimensão das pesquisas acadêmicas brasileiras que estudam os jovens e adultos, procurando entender como os pesquisadores estão enxergando esse público na academia; ii) a dimensão histórica da educação de adultos e como essa modalidade se constituiu e se constitui até os dias atuais; e iii) a dimensão histórica do processo de implementação das universidades em território nacional, dedicando um espaço próprio para a Universidade de Brasília (UnB), ambiente empírico da nossa pesquisa.

## 1.1 Onde estão os jovens e adultos nas pesquisas brasileiras?

O interesse no tema desta dissertação se aprofundou a partir da revisão de literatura. Nos aproximamos do ideário de Haddad (2002, p. 9) ao considerar que nas pesquisas é importante “sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da

---

<sup>2</sup> Texto publicado em Conferência no Congresso Internacional “A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade”, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <https://cirt-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>

investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados à pesquisa futura”.

À vista disso, o interesse na revisão sistemática de literatura do presente estudo parte do princípio de que “é uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca [...]” (Guanilo et. al., 2001, p. 1261). Nesse viés, Grant & Booth (2009, p. 95) descreve a revisão sistemática no sentido de “seeks to systematically search for, appraise and synthesis research evidence, often adhering to guidelines on the conduct of a review”.

À luz destes conceitos, assumiu-se o papel de utilizar os dados presentes no Banco de Dados da CAPES a fim de buscar, identificar e analisar de maneira sistemática as pesquisas sobre o tema. A revisão de literatura é importante para detectar os sentidos e direções que as pesquisas acadêmicas sobre jovens e adultos estão tomando de uma maneira sistematizada, além de detectar áreas poucas exploradas pelas pesquisas acadêmicas.

Adotou-se o papel de verificar o que há sobre a temática outrora explicitada, especificamente ao querer responder à pergunta que dá título à subseção, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES pela natureza científica dos trabalhos contidos nesse banco de dados demonstrarem estudos aprofundados nos temas de pesquisa. A escolha desse banco se justifica por ser um local de ampla divulgação e acesso de pesquisas científicas no Brasil, contendo trabalhos produzidos nas diferentes universidades públicas e privadas brasileiras. O acervo digital conta com aproximadamente 429 mil dissertações de mestrado e 145 mil teses de doutorado das mais variadas regiões e programas de pós-graduação do Brasil.

A busca sistemática se direcionou à localização de dissertações e teses com temáticas que se interessam no desenvolvimento de estudantes da EJA e que estejam relacionadas às narrativas de egressos dessa modalidade e o ensino superior/universidade presentes em suas trajetórias de vida. Essa busca consistiu em relacionar os descritores “educação de jovens e adultos” ou “EJA” com “egressos”, “ensino superior” ou “universidade” e “narrativas autobiográficas”.

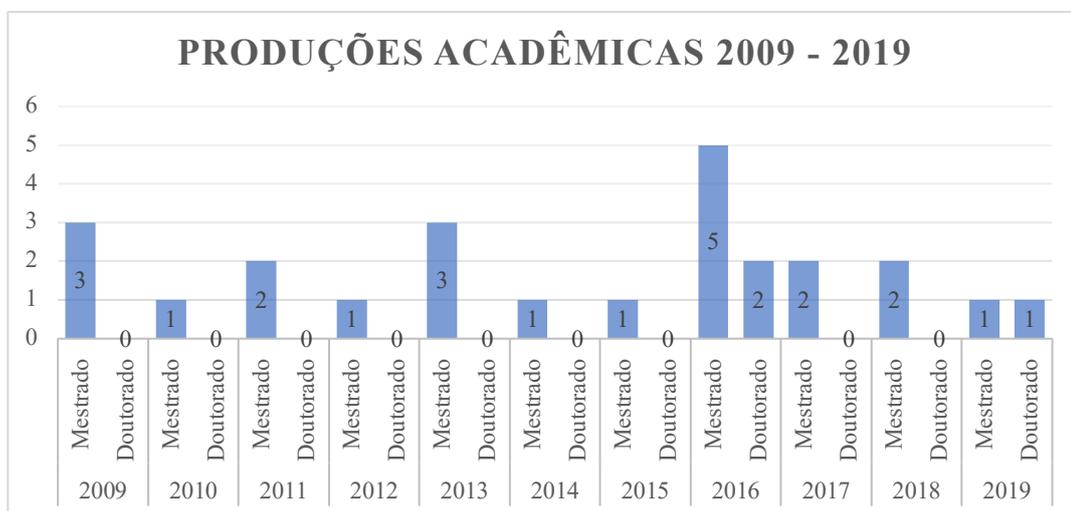
Para isso, separamos três eixos de busca: i) EJA e egressos; ii) EJA e ensino superior/universidade; e iii) EJA e narrativas autobiográficas. O recorte utilizado para a pesquisa abrangeu um período de 10 anos, ou seja, trabalhos publicados entre 2009 e 2019, tendo em vista as políticas de acesso às universidades decorrentes do sistema de cotas para escolas públicas de acordo com o estabelecido na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Tentamos verificar se há uma relação do marco legal com o acesso às universidades.

Apesar dessa legislação abranger um público geral de escola pública, não focando na modalidade EJA, infere-se que essa política pode ser um potencializador de esperança para o ingresso no sistema de ensino superior de todas as modalidades de ensino, inclusive as em esquecimento, como a educação de adultos.

A presente revisão conta com a análise sistemática de 24 trabalhos. Estão elencadas 21 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado produzidas majoritariamente em programas de pós-graduação em educação, mas também em programas de políticas sociais, psicologia social, administração, letras, desenvolvimento rural, sociedade e cultura. A variabilidade de programas mostra o interesse no estudo do público da EJA em suas diversas faces, seja no campo educacional ou no das ciências humanas em geral.

Em uma ótica quantitativa, os trabalhos de dissertação analisados apresentam uma estabilidade, atingindo o pico de produção em 2016. As produções de teses de doutoramento apresentam baixa produção, até mesmo inexistentes nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017. Logo, as pesquisas dessa natureza científica se concentraram em apenas 2 anos, chegando a no máximo 2 pesquisas por ano, quando atingiu o pico em 2016. O gráfico 1 mostra essas nuances seguindo o recorte temporal explicitado.

Gráfico 1: Produções de dissertações e teses (2009 – 2019)



Fonte: Adaptado do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Buscou-se também identificar a ocorrência das palavras mais presentes nos títulos dos trabalhos selecionados a fim de verificar os temas das pesquisas feitas e seus descritores. Para isso, utilizamos a ferramenta da nuvem de palavras com um valor ilustrativo. Com o objetivo de gerar a nuvem recorreremos à plataforma Word Cloud Generator<sup>3</sup>, onde foi colocado os títulos

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>



A pesquisa teve como objetivo buscar trabalhos com a seguinte premissa: O que se fala sobre a vida dos egressos da educação de jovens e adultos? Identificamos neste primeiro eixo de pesquisa 76 resultados. À critério de exclusão não foram considerados trabalhos com as temáticas relacionadas aos professores egressos da modalidade EJA, formação de professores com foco em EJA, formação continuada, programas governamentais que envolvem a EJA e políticas públicas educacionais da EJA por esses não abrangerem as possíveis respostas para a pergunta feita.

Após assumir o papel de exclusão obtivemos um total de 13 dissertações e teses. Dessas, 12 trabalhos foram destinados a produção de dissertações de mestrado e 1 para tese de doutorado. Listamos os trabalhos selecionados organizados por título, natureza da pesquisa, ano, instituição de ensino e autor(a) no Quadro 1A. As produções elencadas nos quadros seguem a ordem cronológica do mais antigo ao mais recente.

Quadro 1A: Trabalhos selecionados para o primeiro eixo

Nº.	Título	Natureza da pesquisa	Ano	Instituição de ensino	Autor(a)
1	Jovens egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites	Dissertação	2009	UFSC	MAGALHÃES, Murilo Genazio
2	A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação	Dissertação	2009	UFMG	REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira
3	Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores	Dissertação	2009	UNESP	TOMAINO, Giorgia Caroline
4	As práticas de alfabetização e letramento de egressos do Programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – o projeto EJA-BH	Dissertação	2010	UFSJ	SILVA, Saly da
5	Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus	Dissertação	2011	UFAM	FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro
6	A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC)	Dissertação	2012	UDESC	NIENCHOTER, Rosane
7	O programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a Continuidade dos Estudos: dos números à percepção dos sujeitos da EJA	Dissertação	2013	UnB	SILVEIRA, Dimitri Assis
8	Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista	Dissertação	2014	UnB	REIS, Geraldo Ananias
9	Estudantes egressos do Programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social	Dissertação	2015	UFSC	SILVA, Pedro Lopes da

10	Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizador/Fortaleza Alfabetizada	Tese	2016	UFC	MOREIRA, Rejane Mary
11	Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos	Dissertação	2016a	UNEB	SILVA, Marlene Souza
12	Avaliação do ensino médio a distância na educação de jovens e adultos do SESI Bahia	Dissertação	2017	UNEB	FREITAS, Gisele Marcia de Oliveira
13	Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos de MOVA Belém?	Dissertação	2017	UEPA	GOMES, Jaqueline Teixeira

Fonte: Adaptado dos trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Um dos temas presente nas produções acadêmicas encontradas neste primeiro eixo refere-se à alfabetização de estudantes da EJA. Nessa perspectiva, encontramos os trabalhos de Gomes (2017), Moreira (2016), Silva (2010), Silva (2015) e Silveira (2013). As produções realizadas por esses autores tentaram explicar o advento da alfabetização com egressos de programas como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) à luz da educação popular, se houve ou não o aumento das perspectivas para o contínuo dos estudos, bem como na realização desses programas e os impactos na vida de quem os fizeram.

O trabalho de Gomes (2017) selecionou práticas de alfabetização, letramento e educação para entender as contribuições do programa MOVA Belém para quatro egressos, buscando respostas nas histórias de vida contadas pelos sujeitos. A pesquisa identificou que a participação no programa implicou em reconhecimento de cidadania dos sujeitos, tendo em vista que as práticas de letramento adquiridas por eles deram uma maior autonomia em questões sociais, culturais e econômicas.

A tese de Moreira (2016) investigou a motivação da continuidade dos estudos pelos sujeitos egressos do Programa Brasil Alfabetizado em Fortaleza/CE. A pesquisa realizada com doze egressos do PBA usou teorias de referencial marxista e constatou que houve interesse na continuidade dos estudos pelos egressos, pois esses foram motivados por questões de cidadania, de aprendizagem aprimorada, melhoria profissional e felicidade.

A dissertação de Silva (2010) explorou os egressos do PBA de Belo Horizonte/MG. A pesquisa identificou e discutiu os significados das práticas pedagógicas nos discursos de alfabetização e letramento de adultos. O estudo apontou que as práticas utilizadas durante o processo de alfabetização dos sujeitos foram positivas, mas que questões de autonomia e emancipação ainda devem ser melhoradas para aquele público.

A pesquisa realizada por Silveira (2013) também teve como objeto de análise egressos do PBA. A dissertação investigou a continuidade dos estudos dos egressos a partir das políticas públicas oferecidas aos sujeitos participantes daquele programa. As considerações produzidas revelaram que apesar do programa contribuir para uma formação cidadã, ainda há necessidade de melhorias no que tange a sujeitos emancipados e à dinâmica do programa.

O estudo de Silva (2015) buscou compreender as contribuições que o programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul/AC trouxe para a vida dos egressos que participaram. O autor utilizou a pesquisa exploratória e descritiva com vinte e três egressos, sinalizando ao final que alguns, mesmo tendo participado do programa, ainda se sentem analfabetos e consideram que a leitura e a escrita são importantes pois são práticas autônomas e emancipatórias as quais se sentem realizados ao fazê-las.

Encontramos também dois trabalhos que estudam os egressos da EJA em uma perspectiva da educação a distância. Dessa forma, os trabalhos de Freitas (2017) e Reis (2014) buscaram analisar quais foram as contribuições para os egressos da EJA da modalidade EaD. Freitas (2017), em sua dissertação, analisou o processo de elevação da escolaridade de egressos da EJA do SESI Bahia. Utilizando as narrativas dos estudantes obtidas por questionários e entrevistas semiestruturadas, o autor identificou em suas conclusões que há necessidade de melhoria no programa de ensino, principalmente nas questões de ferramentas on-line e interação estudante e tutor-professor.

O estudo de Reis (2014) analisou as trajetórias sociais de estudantes egressos da EJA/EaD, tentando compreender como as condições de vida desses influenciou nos seus percursos. Utilizando o pressuposto teórico pautado na sociologia de Bourdieu e Lahire, a pesquisa caminhou para uma consideração que confirma que a escola para esses egressos ainda é um local de oportunidades, tanto pessoais quanto profissionais.

Os trabalhos restantes deste primeiro eixo se referem à temas diversos que relaciona EJA e egressos. O estudo de Ferreira (2011) versou sobre a aceleração da aprendizagem em um programa realizado com jovens e adultos em Manaus/AM. A partir de entrevistas semiestruturadas, o autor buscou fatores que permeiam a implicação da participação dos sujeitos no programa e a inclusão no mercado de trabalho. O autor concluiu sobre a necessidade de atribuir práticas no referido programa que indiquem ao egresso o caminho social para além do profissional.

A dissertação produzida por Magalhães (2009) buscou revelar possibilidades e limites sociais para doze alunos egressos da EJA. A autora usou teorias da juventude, pluralidade, diversidade juvenil e sociabilidade para concluir que os fatores presentes na escolarização do

jovem e adulto tanto anterior a sua entrada nessa modalidade de ensino como na sua condição egressa, sendo estes fatores as políticas públicas e ações da gestão escolar, devem ser melhorados a fim de proporcionar melhores condições aos seus estudantes.

A pesquisa de Nienchoter (2012) analisou as trajetórias de escolarização de jovens e adultos egressos da EJA. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa e as teorias de Lahire e Bourdieu aplicadas às entrevistas semiestruturadas e relatos de vida dos egressos, a autora revelou que o êxito ou fracasso escolar carrega valores de capital econômico, classe social, abandono e marginalização, sendo esses os fatores que influenciam na vida do egresso, entretanto, eles usam a criatividade para construir uma vida que quebra aquelas barreiras.

Reis (2009) investigou na sua pesquisa qualitativa as práticas pedagógicas da conversão de estudantes da educação popular para o ambiente escolarizado da EJA. A partir das técnicas do diário de campo e entrevistas, a consideração final sobre o estudo revelou uma necessidade que abarque uma formação docente que vise a emancipação do estudante e que veja as particularidades dessa na modalidade estudada.

O trabalho de Silva (2016a) estudou o olhar reflexivo dos egressos de um programa de escolarização realizado em uma empresa na Bahia através do Programa Posto de Extensão. A pesquisa utilizou o estudo de caso, grupo focal e entrevistas semiestruturadas, mostrando a importância de levar a escolarização para dentro da empresa e as diferenças significativas do estudante-trabalhador que recebe este incentivo no próprio local de trabalho.

Por fim, encerrando os trabalhos deste primeiro eixo, a dissertação de Tomaino (2009) analisou as trajetórias escolares de estudantes com deficiência na modalidade EJA, buscando compreender as expectativas desses quanto à instituição especializada e o ambiente inclusivo. A teoria da bioecologia de Bronfenbrenner utilizada pela autora para a análise das entrevistas realizadas com os egressos mostrou que a presença destes estudantes na instituição especializada e a presença da família no processo de escolarização foram fatores positivos para a vida dos sujeitos de pesquisa, mas que as práticas pedagógicas utilizadas ainda não são suficientes para garantir acesso e permanência.

Após realizada a análise sistemática dos trabalhos identificamos que os estudos sobre a EJA em relação ao processo de saída do estudante estão sendo produzidos gradativamente. As pesquisas estão tentando compreender vários campos da EJA, incluindo as questões de educação a distância e de pessoas com deficiência.

A contribuição da revisão sistemática para esta dissertação mostra que as pesquisas acadêmicas estão se interessando pela vida egressa do estudante da EJA, assim como a pesquisa que aqui foi desenvolvida. Além disso, aquelas pesquisas ajudam a encontrar possíveis soluções

para problemas que ocorrem no fim da educação básica na modalidade EJA. A maioria dos estudos preocupou-se em não apenas se ater ao processo de saída e o que ocorreu, mas também na trajetória de entrada nessa modalidade de ensino.

A escolarização pela qual os estudantes passaram demonstrou que estudar foi fator motivante para a maioria dos sujeitos, mas que as políticas públicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem devem ter melhorias do poder público e na formação de docentes para lecionar a esse público que carrega valores tão específicos.

### 1.1.2 EJA e ensino superior/universidade

O segundo eixo de pesquisa buscou trabalhos que se interessavam nos estudantes da EJA e a sua continuidade dos estudos no ensino superior a partir dos descritores “educação de jovens e adultos” ou “EJA” e “ensino superior” ou “universidade”.

Rastreamos trabalhos que respondessem a seguinte pergunta: Como estão as pesquisas acadêmicas sobre o estudante jovem e adulto da EJA dentro da universidade? A busca obteve 70 resultados para a década selecionada. O critério de exclusão para este eixo selecionou trabalhos que não utilizavam o sujeito jovem e adulto egresso da EJA no contexto do ambiente universitário. Assim, pesquisas que tratavam de avaliações em larga escala, componentes curriculares acadêmicos voltados para a EJA, ensino e aprendizagem da EJA no âmbito escolar, medida socioeducativa e exames de certificação não foram elencadas para a análise e revisão sistemática.

Após aplicado o critério de exclusão chegou-se a um total de oito trabalhos: seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. O Quadro 1B apresenta as mesmas características de organização que o Quadro 1A.

Quadro 1B: Trabalhos selecionados para o segundo eixo

Nº.	Título	Natureza da pesquisa	Ano	Instituição de ensino	Autor (a)
1	Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos	Dissertação	2011	UNITAU	CAMINHA, Ivanete Saskoski
2	Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	Dissertação	2013	UFG	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de
3	Educação de jovens e adultos: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior	Dissertação	2013	UFAM	FRANCO, Valdiná

4	Egressos da EJA no curso de administração pública EAD/FaPP/UEMG: uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD	Dissertação	2016	UFMG	ARAÚJO, Adálcio Carvalho de
5	Trajetoórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 – 2014)	Dissertação	2016	UCS	BISINELLA, Patrícia Borges Gomes
6	“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	Tese	2016	UFMG	CRUZ, Neilton Castro
7	“Um presidiário no ethos acadêmico da UFSC”: uma narrativa biográfica sobre educação prisional e sua pretensa ressocialização	Dissertação	2018	UNIVALI	SANTOS, Rosilene Bastos dos
8	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA	Tese	2019	UFMG	SANTOS, Geovania Lúcia dos.

Fonte: Adaptado dos trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A pesquisa desenvolvida por Jesus Filho (2013) buscou explicações para a escolaridade prolongada de sujeitos que em algum momento cursaram a Educação de Jovens e Adultos e conseguiram ingressar na Universidade Federal de Goiás. Através de estudos de caso, questionários e entrevistas semiestruturadas, o pesquisador concluiu que para que a trajetória acadêmica seja efetivada positivamente o estudante deve ter uma base social estruturada nas relações familiares, econômicas e interpessoais.

A dissertação de Franco (2013) analisou os motivos que levaram estudantes que concluíram o ensino médio na EJA a não ingressarem no ensino superior. As teorias de bases marxistas que edificam o trabalho, a educação e a cultura como categorias a serem estudadas mostram que para os sujeitos da EJA a marginalização, o déficit no preparo dos professores e a vida profissional dos estudantes são elementos que condicionam e impedem a realidade universitária para aqueles estudantes da referida modalidade. Esses ainda apontam que a não contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula elevam as dificuldades no aprendizado, gerando despreparo para o ambiente acadêmico em função da base educacional.

Bisinella (2016) estudou as trajetórias de estudantes da EJA e a sua possível transição para o ensino superior. Após estudos qualitativos através de entrevistas com o auxílio da técnica de *snowball*, a autora concluiu que deve haver um olhar mais acolhedor das instituições de ensino superior em relação ao ingresso e permanência dos estudantes da EJA no ambiente acadêmico, tanto de formação pedagógica quanto de políticas públicas.

A tese de Cruz (2016) descreveu e analisou como se deu a inserção de egressos da EJA no ensino superior em uma universidade da Bahia e quais são as condições de permanência dos estudantes no curso universitário. O autor utilizou as narrativas dos estudantes a partir de suas trajetórias, usando aportes teóricos do ator plural de Lahire, mobilização de Charlot e representações sociais de Moscovici. Seus estudos caminharam ao resultado de que os sujeitos de pesquisa carecem de informações sobre o ambiente acadêmico, mas que apesar do déficit econômico o objetivo da diplomação superior cria estratégias de permanência para os sujeitos.

A pesquisa de Santos (2018) investigou, através de um estudo de caso, como a educação interfere e transpõe barreiras de um detento rumo à universidade. Para a análise da pesquisa qualitativa com etnografia, entrevista e diário de campo, utilizando de teorias da educação e da segurança pública, a autora encaminhou respostas para as dificuldades encontradas pelo sujeito detento/ex-detento na sua trajetória educativa. As análises concluíram que há dificuldades para este sujeito no campo da ressocialização, bem como a necessidade de políticas públicas favoráveis na educação de privados de liberdade e nas universidades para que garantam ingresso e permanência dignos.

A dissertação de Araújo (2016) buscou encontrar fatores da interrupção dos estudos dos egressos da EJA na educação básica e a motivação para a volta aos estudos na EJA, a inserção na universidade e a escolha por um curso superior na modalidade EaD. A partir da teoria da fenomenologia compreensiva, o autor elencou o trabalho, a família, a dificuldade de acesso, a gravidez e outros como fatores que desestimularam os estudantes a continuarem na educação na idade e tempo próprios. Por outro lado, a motivação de amigos, família e professores foram importantes para a retomada dos estudos e para o ingresso na universidade, que pela flexibilidade se mostrou importante para a escolha da EaD.

Caminha (2011) também versou sobre a modalidade EaD para alunos egressos da EJA, buscando descobrir as contribuições da EaD para o público jovem e adulto. Na sua pesquisa quali-quantitativa, a partir de questionários e entrevista semiestruturada, a autora concluiu que apesar da negligência que atinge o público da EJA durante suas trajetórias escolares, a inserção na universidade é desafiadora e essa deve prover ferramentas, como a EaD, que incentivem o estudante a ampliar seu conhecimento.

Por fim, a tese formulada por Santos (2019) buscou configurar os sentidos da educação superior para estudantes egressos da EJA que já concluíram seus estudos acadêmicos. A pesquisa relacionou a educação tardia na EJA e no ensino superior a partir da transdisciplinaridade e da subjetividade, mostrando que há um sentimento de

pertencimento/não pertencimento no ambiente universitário majoritariamente adulto, com egressos de diferentes modalidades e, conseqüentemente, de diferentes cargas educativas.

Destacamos a questão da produtividade dos trabalhos realizados sobre o tema delimitado: apenas oito no período de dez anos. Isso configura uma intenção de que deve haver um maior interesse das pesquisas com o público jovem e adulto nas universidades, visando uma manutenção das questões voltadas para o acesso, permanência e mudanças de paradigmas sociais quando visualizamos o egresso na EJA no ambiente acadêmico.

Além disso, verificamos que nas pesquisas houve uma preocupação em não apenas investigar a trajetória do estudante egresso dentro da universidade, mas também as outras interfaces que o fizeram ingressar na modalidade de adultos, as motivações para a continuidade dos estudos e os possíveis casos que podem levar o estudante a não ser inserido no ensino superior. Quando colocamos esses pontos verificamos o diálogo entre as pesquisas outrora produzidas e o trabalho aqui construído.

As lacunas que pretendemos preencher são relacionadas nos pontos de convergência, as quais incluem os posicionamentos sociais edificados por significados que o estudante egresso da EJA atribui à sua própria trajetória, além de visualizar as questões temporais como uma ferramenta importante na sua narrativa. Insta salientar que as narrativas também se incluem como um hiato encontrado nesta revisão de literatura. Logo, ao usarmos este procedimento para produção de dados buscamos o interesse em uma pesquisa que seja construída no próprio percurso vivido pelo participante.

### 1.1.3 EJA e narrativas autobiográficas

O terceiro eixo da pesquisa analisou trabalhos com a temática EJA e narrativas. Nesse contexto foram encontrados oito trabalhos acadêmicos. Este eixo buscou trabalhos que usaram a metodologia das narrativas em estudantes da EJA para acesso e análise de resultados.

O critério de exclusão selecionou pesquisas que não tratavam das narrativas dos estudantes da EJA. Assim, trabalhos que apresentavam narrativas de professores não foram selecionados. Ao final, obteve-se três trabalhos, todos de natureza dissertativa e produzidos no estado da Bahia.

Quadro 1C: Trabalhos selecionados para o terceiro eixo

Nº.	Título	Natureza da pesquisa	Ano	Instituição de ensino	Autor (a)

1	Escritores da liberdade: uma proposta de intervenção a partir da escrita de si na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Salvador	Dissertação	2016 b	UFBA	SILVA, Leila Conceição Paiva
2	Educação de jovens e adultos: sentidos na formação a partir da interface do blog	Dissertação	2018	UNEB	ALMEIDA, Lucimeire Lobo de Oliveira
3	Educação de jovens e adultos: educação da pessoa e processo socioeducativo na Universidade Aberta da Terceira Idade	Dissertação	2019	UNEB	SOUZA FILHO, Alcides Alves de

Fonte: Adaptado dos trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O trabalho de Silva (2016b) consistiu na produção de um livro com narrativas autobiográficas de estudantes da EJA. O intuito da pesquisa foi contribuir para a formação docente da pesquisadora e de seus estudantes. A partir da pesquisa-ação-formação, o trabalho realizado proporcionou uma ressignificação de elementos presentes na vida da professora e dos discentes, mostrando que as narrativas fazem parte da formação de si.

A pesquisa de Almeida (2018) utilizou a ferramenta do *blog* como interface pedagógica para resgatar memórias e construir futuros de educandos jovens e adultos. Ao realizar uma análise compreensiva foi observado que os educandos possuem uma trajetória descontínua e que o ensino e aprendizagem os ajudam a criarem ações significativas para sua vida no futuro.

A dissertação de Souza Filho (2019) discutiu sobre o espaço que a pessoa idosa ocupa na Educação de Jovens e Adultos. A partir da perspectiva teórica da fenomenologia, a discussão foi realizada visando a análise de acesso e permanência na Universidade Aberta a Terceira Idade de estudantes da EJA. Ao final da pesquisa, descobriu-se que as autobiografias realizadas sinalizavam uma educação competente que tinha o sujeito idoso com autonomia, bem-estar, inclusão social e qualidade de vida favoráveis no ambiente escolar e na sociedade.

Verificou-se a importância das narrativas autobiográficas para um conhecimento das trajetórias de vida das pessoas. É interessante destacar que essas histórias, às vezes, podem ser difíceis de serem lembradas ou causam sentimentos desagradáveis ao falar delas, por isso, ao adotar essa metodologia de pesquisa, o pesquisador deve ter um olhar sensível com o seu sujeito, sabendo que quanto mais houver uma proximidade e interação afetiva melhor será o resultado. Este entendimento foi possível graças aos trabalhos analisados e os resultados obtidos pelos autores.

A revisão de literatura demonstrou que há necessidade de abordar o assunto dos egressos da EJA em diálogo com a universidade através das suas narrativas. A baixa quantidade de estudos realizados à luz dessa temática mostra a carência que há por parte das pesquisas em

revelar um caminho para a prática efetiva das histórias contadas por estudantes da EJA que apontem para possíveis soluções de invisibilidade dos participantes desta dissertação.

As questões de silenciamento e invisibilidade só poderão ser resolvidas quando o interesse nos sujeitos da EJA, nas condições de acesso, permanência e ensino e no processo de constituição de ambientes plurais forem expandidas.

## **1.2 Cronologia da negação: de onde vem e para onde vai a Educação de Jovens e Adultos?**

A história da educação de adultos no Brasil tem início com a chegada dos portugueses em 1500 e a imposição dos preceitos europeus aos que aqui já habitavam. Foram muitos os caminhos que a EJA trilhou para chegar à política pública constitucionalizada que é hoje.

O descaso no período colonial, o esquecimento no império brasileiro, as medidas sem retorno nas repúblicas, as drásticas mudanças no golpe militar e o apagamento progressivo na contemporaneidade mostram que a educação de adultos, apesar de ser assunto que surge desde tempos antigos, ainda dá passos para conquistar direitos, conseguir visibilidade governamental e acabar com o estereótipo popular de atraso.

À margem do sistema educacional por diversos motivos, o estudante ingresso na EJA possui características que devem ser levadas em consideração. A história mostra que ir à escola, aprender e socializar é uma prática social instituída a partir do século XIX. A institucionalização da escola e sua influência na organização das cidades, no mundo do trabalho e nas rotinas familiares fizeram com que a aprendizagem fosse vista como um produto da elite, excluindo grupos sociais menos favorecidos, como pobres, negros e mestiços.

Veiga (2008) mostra o cenário escolar da época a partir da historicidade de exclusão desses grupos.

Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos dos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos científicos e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados por excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permanência nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho (Veiga, 2008, p. 502).

Branco, ricos e burgueses representavam os padrões elitizados que tinham acesso a mais alta classe da etiqueta, o mais rico pensamento filosófico e um latim elogiável. A cultura

do domínio, seja ele social, político ou econômico, impediu que classes marginalizadas tivessem acesso à aprendizagem. Essa cultura é algo que vem se alastrando há séculos, com o domínio permeado ao longo do tempo, formando colônias escravizadas e pessoas vistas como indignas, sem o direito de lerem, aprenderem, trabalharem, se divertirem e de serem livres.

A prática educacional de adultos no Brasil teve seu marco inicial no período colonial. Foi neste período, que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108-109),

[...] que os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

O eurocentrismo, mascarado de ação educativa, era puramente voltado ao ensino de valores hierárquicos. A dominação do branco sobre as outras raças e da cristandade eram valores que, de acordo com os colonizadores/exploradores, deveriam ser unicamente seguidos e pregados, se tornando inclusive prática prioritária da Coroa portuguesa na colônia brasileira a catequização de índios (PAIVA, 2015).

Vislumbra-se neste sistema que a troca feita entre a “educação” dada pelo europeu e o apagamento da cultura dos povos indígenas que habitavam o território sul-americano nos alerta para um futuro turbulento da educação de adultos. Os povos indígenas e os negros já eram colocados à margem da sociedade por serem escravizados, pela sua cor e por sofrerem um processo de aculturação forçada, em que havia o esquecimento de sua língua materna, da sua cultura e a aprendizagem de uma religião e língua bem distantes da sua.

A situação se torna ainda mais desordenada quando colocamos o papel do negro na colônia. Paiva (2015, p. 67) mostra que

Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequisar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica.

No Brasil, a cultura racista se tornou parte do cenário coletivo. Isso gerou altos níveis de desigualdades sociais, impedindo os negros de mostrarem sua cultura, continuarem seus rituais e exercerem pautas relacionadas a cidadania. Passos (2012) caracteriza essa situação à luz da estrutura formada em torno do racismo escravocrata da época, o que gerou desigualdades e interferiu diretamente “[...] no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira” (PASSOS, 2012, p. 105).

Há de se considerar também a relevância da imposição do embraquecimento da população que via os não-brancos como seres inferiores, com doenças contagiosas e indignos de terem acesso à educação formal, a livros, a leitura e a participação na sociedade. Esse cerceamento tornou aqueles marginalizados e sem acesso aos bens públicos, ao ensino e, conseqüentemente, ao exercício da titularidade da cidadania, já que a educação formal “[...] era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas [...] bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediências pela violência física ou simbólica” (PASSOS, 2012, p. 106).

A expulsão dos jesuítas, em 1759, fez com que houvesse uma reestruturação do sistema educacional vigente. Até então, o cenário educativo baseava-se nos ensinamentos catequizantes e rudimentares para a população marginalizada e educação formal para a elite latifundiária.

A reorganização educativa foi ainda mais intensificada com a vinda da família real portuguesa, uma vez que a burguesia e a corte real precisavam de subsídios para continuar a vida longe da metrópole. Portanto, houve a criação de universidades e o campo intelectual e artístico foi aprimorado com a construção de museus de arte e bibliotecas, os quais também faziam parte do ideário colonizador (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015).

O cenário neste novo momento brasileiro pouco é modificado para a educação de adultos ou das camadas populares. O ensino ainda continua como um espaço de déficits, sendo, muitas vezes, praticado em casa através de aulas particulares. A independência brasileira provoca ligeiras mudanças no que tange ao ensino de adultos.

Ao ser outorgada em 1824, a Constituição garantia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 100). A política educacional, agora constitucional, se torna um marco para a legislação brasileira, sempre se manifestando nas constituições que viriam a ser promulgadas.

Conquanto, as folhas legais não abrangiam a realidade. Havia poucas escolas nas províncias brasileiras, em algumas era inexistente, além da baixa demanda atendida: cerca de 100 mil estudantes para uma população de aproximadamente 8 milhões de habitantes (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015).

Os números apresentados representam toda a sociedade da época, incluindo burguesia e escravos. De 4 milhões de habitantes em 1823, cerca de 1,2 milhão era composto por escravos; na metade do século, de cerca de 5 milhões de habitantes, 2,5 milhões eram escravos (PAIVA, 2015).

Essa estatística mostra que mesmo com a expansão do ensino ainda era difícil que todos fossem abraçados pelas instituições de ensino. Existia uma carga física e emocional que impedia

a ida à escola. Em 1890, o sistema de ensino atendia apenas 250 mil crianças em uma população estimada em 14 milhões; 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano seguinte, em 1891, surge uma nova Constituição brasileira, marcando a transição da Monarquia para a República. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) mostram que

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. A União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Ao assumir o papel de provedor da instrução primária, assim como havia ocorrido também no período do império, as províncias têm um papel árduo a enfrentar. A escassez de recursos e a elitização presente na sociedade impedem que escolas sejam abertas ou que o ensino seja prioridade na vida de pessoas fatigadas do serviço braçal.

O analfabetismo é alarmante no território nacional. Os números giram em torno de 85% da população que não sabe ler ou escrever. A nova Constituição é ainda mais segregadora com esses infortunados ao legislar sobre o voto: somente homens alfabetizados e maiores de 21 anos poderiam votar (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015; VIEIRA, 2000).

O problema da alfabetização se estendeu por bastante tempo. Mesmo com a medida constitucional de educação para toda população, não havia recursos estatais que conseguissem suprir a necessidade existente no território brasileiro. A negligência por parte da União no campo educacional fez com que os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba não conseguissem atender a população com relação à escolarização com número de escolas suficientes ou com recursos inerentes à prática educativa.

Nas duas primeiras décadas do século XX a situação continuava em inércia. A população analfabeta passava dos 90% nos estados de Goiás, Bahia e São Paulo. Esses dados mostram que não houve mudança significativa no período do Império até o início da República brasileira (PAIVA, 2015).

O período de industrialização brasileira marcou uma nova dinâmica para a estrutura social, política e econômica no Brasil. A educação se voltou para novos pilares que visavam

cessar o crescente número da população analfabeta e alavancar o acesso das camadas populares, jovens e adultas na escola.

Um dos grandes problemas que impedia a matrícula de estudantes nas escolas era a falta dessas em território nacional. Do fim do período imperial brasileiro ao fim da primeira república houve crescimento de apenas 5,3% nas matrículas nas escolas. Em 1929 havia cerca de 1,5 milhão de estudantes matriculados em uma população estimada de 30 milhões de brasileiros em 1920 (PAIVA, 2015; IBGE, 2000).

A corrida industrial acentuou uma nova possibilidade de mudança no cenário pedagógico nacional. A Revolução de 30, que tem como figura principal Getúlio Vargas, causou uma reviravolta nas políticas até então adotadas, colocando o tenentismo como o protagonista que busca desde “[...] implantar uma ordem social econômica de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais, só passíveis de realização pela imposição de um governo forte, coeso e nacionalista” (ROMANELLI, 1978, p. 49). Surge um novo papel de poder exercido pelos governantes: “[...] agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

A Era Vargas trouxe novos olhares para a difusão da política nacional. O período foi marcado por uma nova Constituição e a intensificação do ensino técnico-profissionalizante, tendo em vista a escassez da mão de obra qualificada e a exigência dessa para manusear equipamentos industriais.

Nos aproximamos da afirmação de Romanelli (1978, p. 55) ao colocar em pauta que “[...] a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos de expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra”. Na Segunda República houve crescimento das taxas de matrículas nas escolas: cerca de 29 mil. Porém, o quantitativo destas matrículas ainda não era suficiente para que todos fossem atendidos. Cerca de 37% das crianças estavam na escola e grande parte das instituições de ensino (90,58%) estavam instaladas isoladamente, constituindo um ensino rural.

A localização e estrutura das escolas refletem nos dados anteriormente citados, já que as escolas construídas no meio urbano carregam maiores e melhores estruturas físicas e de pessoal para o processo de aprendizagem do que as escolas fora das grandes cidades (PAIVA, 2015; LOURENÇO FILHO, 2002).

As reivindicações populares e “técnicas” por uma educação de qualidade forneceram subsídios para que a Constituição de 1934 reconhecesse a obrigatoriedade do ensino primário de forma integral e gratuita. Foi um marco para o entendimento da educação como um direito

de todos. Além disso, a Constituição confirmou o compromisso da educação estendida aos adultos.

Entretanto, há ainda que se levar em conta que apenas os escritos constitucionais não garantem a efetivação da prática educativa. É necessária uma política nacional de educação que estabeleça mecanismos para todos terem acesso e direito ao ensino. A Constituição de 1934 traz para a educação a proposta de um Plano Nacional de Educação, visando provimentos e destinação de recursos para a área educacional do país e o compromisso do Estado e da população com o processo educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entendemos que a educação é pensada como instrumento que pode mudar a ordem social vigente, ela é um “[...] meio de recomposição do poder político fora do sistema democrático liberal republicano” (PAIVA, 2015, p. 135). Esse pensamento político abre caminhos para que os profissionais da educação e a parte técnica do governo sejam ouvidos. A educação começa a ser vista com um olhar qualitativo, preocupando-se com a formação de cidadãos, porém ainda predomina o caráter quantitativo de estatísticas.

O Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação são criados na década de 30. Esses órgãos trabalham no intuito da União intervir na política educacional vigente que até então é descentralizada; cada estado e município tem autonomia para gerir os seus sistemas educacionais e recursos. O próprio governo, com a ajuda da população, percebeu que a descentralização não era benéfica para diminuir o analfabetismo. O crescimento da população leitora e escritora era lento, assim como a construção de escolas, a contratação de profissionais da educação e a efetivação de matrículas não progredia de maneira expressiva.

No final da década de 30 até meados da década de 40 o Brasil passa por um novo sistema político: “[...] o liberalismo da Segunda República é substituído pelo autoritarismo do Estado Novo” (PAIVA, 2015, p. 141). Neste novo estilo governamental surgem transformações expressivas no campo educacional, havendo reformas na estrutura da educação com a implantação a nível nacional do sistema de educação e a articulação dos ensinos (ROMANELLI, 1978; VIEIRA, 2016).

O Estado Novo caracterizou o sistema educativo de uma forma cívica e moral, atribuindo-lhe o caráter obrigatório e público e levando aos cidadãos um ensino que combatia a inércia social ou a prerrogativa ideológica que ia contra ao sistema político.

No que tange às escolas e matrículas nesse período, o Estado Novo conseguiu continuar a evolução nos números que vinham crescendo na Segunda República. Há o aumento gradativo do número de instituições de ensino, estudantes e profissionais da educação. Esse novo período também foi marcado por inovações no campo do financiamento educacional.

Em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que só foi regulamentado em 1945. O FNEP funcionava com a colaboração da União aos estados no intuito de fomentar a construção de escolas, do aperfeiçoamento de profissionais da educação e no auxílio na educação de jovens e adultos analfabetos.

Paiva (2015, p. 151) mostra que “com a efetivação do FNEP a educação dos adultos ganhou autonomia em relação à educação popular, dispondo de recursos próprios para se desenvolver”. Essa medida representa uma evolução na educação de adultos, que agora dispunha de capital próprio e começou a ser vista como uma área educacional que merece destaque, não ficando totalmente marginalizada.

Após a regulamentação do FNEP houve a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a aprovação de um plano para a educação supletiva de adolescentes e adultos. Nesse sentido, o Brasil se prontificou a diminuir jovens e adultos analfabetos em seu território. Vieira destaca que (2000, p. 64) “O atendimento aos jovens e adultos analfabetos foi realizado de duas formas: a ampliação da escola primária e/ou classes noturnas de alfabetização de adultos e a realização de campanhas, que possuíam grande poder de mobilização”.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) se mostrou uma forte medida para a destinação dos recursos do FNEP e, também, maior eficácia no objetivo proposto. Paiva (2015) analisa que o problema da educação popular não deve ser visto isoladamente nesse período, uma vez que existe o problema da formação de escolas de eleitores e a predominância da população rural sobre a urbana.

O ideário da CEAA, de acordo com Paiva (2015, p. 207), consistia em seguir as seguintes concepções:

Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país.

A referida Campanha funcionou de 1947 a 1963. Sua meta era alfabetizar jovens e adultos brasileiros e desenvolver economicamente o país. Assim, a Campanha intensificou o ensino pautado na alfabetização através dos recursos oferecidos pelo FNEP que iria garantir a abertura de escolas e a progressão de matrículas.

Consoante a Paiva (2015), Beisiegel (1974) questiona o papel que a escola exerce nesta nova fase de ensino. As condutas escolares voltadas para adolescentes e adultos carecem de materiais e práticas inerentes às condições do ensino desse público específico. Muitas dessas

práticas veem o estudante que está aprendendo a ler como uma criança, o que não qualifica o ensino do adulto como significativo e contextualizado.

Vale ressaltar que a Campanha contava com alguns entraves: a função quantitativa do ensino, que buscava apenas a matrícula de estudantes e não a sua eficácia no processo de leitura e ensino, a exclusão da população rural, uma vez que a CEAA atuava majoritariamente com a população urbana, e a baixa formação de voluntários que atuavam na Campanha. Outro ponto que merece ênfase é a crescente participação política nesse período, o que gerou fábricas de eleitores e mudou o cenário político brasileiro e enfraqueceu as oligarquias tradicionais.

Se ela [*a Campanha*] não “educou” muitos adultos, de acordo com as exigências dos educadores, ela seguramente alfabetizou ou semi-alfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa havia transformado numa “fábrica de eleitores” (PAIVA, 2015, p. 211 - grifos nossos)

Levando esses pontos em consideração, o SEA organizou outros movimentos, como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Esses movimentos foram se extinguindo à medida que não apresentavam resultados positivos.

Os passos dados na fase de Campanhas foram significativos, Vieira (2016, p. 93) mostra que “apesar das dificuldades, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado brasileiro face às demandas educacionais da população jovem e adulta analfabeta [...]”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 1945, também teve papel importante no processo social e educacional de alfabetização. A UNESCO “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas ‘atrasadas’ (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Além de se preocupar com a educação como forma de prover ao ser humano o exercício pleno de sua cidadania, a UNESCO trata de questões que ajudam os países a pensarem sobre suas políticas internas no intuito de ajudá-los a atingirem níveis relacionados ao bem-estar social de maneira significativa para o cidadão.

O final das décadas de 40 e de 50 é marcado por diversos eventos preocupados com a educação de adultos. É o caso do I e II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e o Seminário

Intramericano de Educação de Adultos. Esses encontros foram organizados no intuito de alcançar propostas pedagógicas, orientar governos e fortalecer e expandir a educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015; VIEIRA, 2016). Todas as informações coletadas ao longo desses encontros e as experiências com as campanhas e programas realizados até então vão servir de base para a nova estrutura que a educação de adultos irá configurar a partir da década de 60.

O projeto nacional-desenvolvimentista dos anos 60 pretendia, no campo educacional, dar novos rumos para a educação de adultos. As Campanhas formadas anteriormente foram caracterizadas com a “[...] transmissão de uma simples ‘técnica de assinar o nome’” (PAIVA, 2015, p. 236). Logo, para o avanço social e econômico brasileiro era necessário que a população possuísse mão de obra qualificada.

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos coloca em pauta a formulação de novas diretrizes pedagógicas para a educação. Isso ocorre devido a fatores que levavam em consideração que “[...] as condições do país tinham mudado, que as novas condições exigiam providências no terreno da educação de adultos e que os programas existentes não poderiam oferecer diretrizes válidas ao governa nessa tarefa” (PAIVA, 2015, p. 235).

O importante na educação de adultos se valia para além de assinar o nome. Deveria ser oferecido ao jovem e adulto uma formação integral com “[...] a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira” (PAIVA, 2015, p. 235).

Para atingir este objetivo, ganha palco alguns movimentos populares. No diálogo com o Estado, os movimentos sugerem uma nova forma de ensino às camadas populares visando a alfabetização de adultos. Destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB), projeto financiado pelo Estado em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O MEB originou-se em 1961, durante o governo de Jânio Quadros. A iniciativa partiu da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na pessoa do então arcebispo de Aracaju, Dom José Távora, que propôs ao Presidente da República a criação de um programa de educação popular a ser realizado, sobretudo, por meio do rádio, junto às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (VIEIRA, 2016, p. 118).

O projeto radiofônico do MEB já vinha sendo aplicado nas cidades de Natal e Aracaju. Inicialmente, o Movimento se pautava no ensino através de escolas radiofônicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, adotando o conceito de educação de base. Essa educação é

entendida como uma educação capaz de formar cidadãos conscientes da sua atitude na formação do aparelho do Estado que vai além da prática de leitura e escrita, significa ser abarcado em uma sociedade com ensinamentos que lhe proporcione engajamento social e seus saberes que podem gerar mudanças, já que como analfabeto era excluído há bastante tempo da sociedade.

À luz do humanismo cristão, o MEB possuía características e metodologias próprias sobre o sistema educativo. Ele atuou em comunidades rurais e expandiu suas emissoras no decorrer dos anos. Em 1962 atingiu a marca dos 108 mil estudantes concluintes (PAIVA, 2015).

Além do MEB outros movimentos surgiram na década de 50 e 60. Alguns deles foram o Movimento de Cultura Popular no Recife (1961), os Centros Populares de Cultura, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Secretaria Municipal de Natal) e o Programa Nacional de Alfabetização.

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Ressalta-se o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961. A lei “[...] transferia para os governos estaduais e municipais o encargo da organização e execução dos serviços educativos, cabendo ao governo federal o estabelecimento de metas a serem alcançadas em todo o país e uma ação supletiva das deficiências regionais [...]” (PAIVA, 2015, p. 253).

Continuando na luta contra o analfabetismo, ainda em 1962, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o novo Plano Nacional de Educação e o Plano Trienal colaboraram com o surgimento da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), que pretendia substituir as Campanhas realizadas pelos governos até então.

O MNCA iria se articular junto aos movimentos de base e melhorar o campo educativo, a formação de profissionais da educação e a estrutura didático-pedagógica usada. No entanto, a Mobilização nunca chegou a ocorrer, sendo substituída pelo Programa Emergencial no final do mesmo ano (PAIVA, 2015).

Esse programa também não foi adiante, “seus objetivos referiam-se tanto à ampliação e melhoria qualitativa do ensino primário comum quanto à alfabetização da população adulta” (PAIVA, 2015, p. 256). A LDBEN, que visava a descentralização da educação, fez com que o governo desistisse de planos como o MNCA, o Projeto Emergencial e as Campanhas em 1963.

O Estado iria atuar somente como cooperador financeiro e de assistência técnica. Isso já estava ocorrendo com os movimentos populares de educação (PAIVA, 2015).

Apesar do progressivo apagamento da figura da União com a educação de adultos, os movimentos populares continuaram na luta contra o analfabetismo. Munidos de autonomia, os estados começaram a buscar métodos que auxiliassem a população analfabeta. Um desses se pautou no surgimento do Método Paulo Freire, sistematizado em 1962, que mais tarde viria a estruturar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O método consistia em alfabetizar adultos a partir de elementos oriundos da própria realidade vivida pelo estudante. Dessa forma, as informações que estavam à disposição do alfabetizando serviriam para a inserção no universo da escrita e da leitura de mundo a partir da sugestão vocabular e das discussões grupais.

O sistema lograra êxito nas cidades de Pernambuco e São Paulo. A sua ampla divulgação fez com que o governo federal se interessasse no método, decretando em janeiro de 1964 a elaboração do PNA com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de adultos até 1966.

O PNA representava a incorporação, a nível ministerial e em termos práticos, da orientação indicada pelos grupos que desde 1962 desenvolviam atividades ligadas à educação. Em relação aos objetivos de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, o programa parecia mesmo mais importante que a luta em favor do voto do analfabeto (PAIVA, 2015, p. 286)

Parecia que o problema da alfabetização tomaria rumos práticos e chegaria ao fim. Porém, as mudanças político-governamentais da época e o medo da ascendência educacional das classes populares e a sua inserção na vida política por parte da classe conservadora impediram que o Plano avançasse, sendo extinto em abril de 1964 quando instalado o golpe militar no Brasil.

As políticas educacionais que surgiram no período anterior à ditadura para a educação de adultos foram praticamente extintas durante os dois primeiros anos do golpe. A maioria dos movimentos populares foram perseguidos e obrigados a fechar suas portas, poucos continuaram a prática educacional.

Um dos que prosseguiram com as atividades foi o MEB. Porém, teve que adaptar e reformular seus métodos de ensino para se adequar às novas regras do cenário político. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) expõem que:

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi

interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presos. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções.

Os movimentos que objetivavam a educação das camadas populares e a alfabetização sofreram medidas drásticas quanto ao seu funcionamento, cabendo a esses grupos a clandestinidade. As perseguições nos diversos âmbitos da sociedade civil foram marcadas pela supressão de pessoas e instituições voltadas à educação. Essas ações não condiziam com a figura de sucesso que o regime militar transmitia para o Brasil. Os próprios militares compreendiam que o *status* de país desenvolvido se daria com a redução de pessoas analfabetas e com o diálogo do governo com os setores educacionais, já que esses eram a linha direta com a sociedade.

As respostas para a inquietação do governo em relação às pessoas analfabetas vieram com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e, posteriormente, a implementação do Ensino Supletivo, em 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015). Outros programas também surgiram em meados da década de 60, como a Cruzada ABC e o Plano Complementar. Porém, ambos não foram suficientes para o problema da época, sendo que esse último nem chegou a sair do papel.

Como política pública de educação de adultos, o MOBRAL é lançado efetivamente em 1970. Entre os três anos de criação e implementação do Movimento ocorreu uma preparação do governo e da população para a execução deste projeto. Inicialmente, o MOBRAL se limitou a atender as capitais para, posteriormente, se destinar aos municípios que tinham uma promessa de desenvolvimento socioeconômico; atendia pessoas de 15 a 30 anos e consistia em uma “[...] alfabetização funcional: ela deveria visar à valorização do homem [...] e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria” (PAIVA, 2015, p. 321).

O MOBRAL deve ser entendido como uma manobra que visou caminhar para resolver os problemas sociais causados pela população analfabeta e aos interesses dos militares em supervisionar a política de educação de adultos e divulgar propagandas ideológicas militaristas em seus cursos. Não se pode negar que o MOBRAL também serviu de agente expiatório do governo nos municípios, procurando identificar grupos ou pessoas que iam de encontro às práticas da ditadura.

Além disso, o MOBRAL se estruturou com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação; firmou convênios com instituições da sociedade civil, como o MEB, que voltou a receber recursos federais na década de 70, o SENAC, a Fundação Padre Anchieta, o Centro Brasileiro de TV Educativa e outros. A premissa do MOBRAL era extinguir a taxa de analfabetismo até 1975 com cursos que duravam nove meses (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2015).

É importante destacar que o MOBRAL foi um dos poucos projetos na ditadura militar que teve relativa duração. Sua extinção em 1985 já caminhava para o fim do período autoritário que o Brasil vivia. Entretanto, sua duração de 15 anos não deve ser vista como fator de êxito na missão de tornar o país um lugar sem analfabetos.

Os números decrescentes de analfabetos que o Movimento apresentou eram duvidosos e confrontavam taxas diferentes das apresentadas pelo IBGE à época. As metodologias do curso, a desqualificada formação profissional dos docentes e as tendências ideológicas e políticas do período foram fatores que colocaram em dúvida o objetivo supostamente atingido pelo MOBRAL.

Com a reforma da LDB em 1971, o texto legal, pela primeira vez, ganha um capítulo diretamente relacionado ao público jovem e adulto que não estivera em “idade própria” no período de escolarização; surgia a implantação do Ensino Supletivo. Apesar das duras críticas a esse modelo de ensino, o supletivo permitia aos estudantes ingressarem em cursos livres, cursos com exame no processo ou apenas realizar exames de certificação.

O supletivo foi uma manobra que visava suprir a mão de obra do processo de desenvolvimento do país em uma visão tecnicista. Pela flexibilidade permitida pela reforma, os cursos supletivos, os centros de estudo, a educação a distância entre outros foram formas que o governo ditatorial encontrou para levar a educação à todas as esferas regionais, tentando reconstruir sua relação com as camadas populares (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VIEIRA, 2016).

O clima de eleições diretas, redemocratização, fim do militarismo, lutas por uma educação digna e outras liberdades de expressões marcaram os anos 80 e o fim da ditadura militar. No campo educacional ocorre a extinção do MOBRAL e, conseqüentemente, a sua desvinculação das políticas ideológicas do período ditatorial. Insta revelar a preocupação do poder público e o compromisso dos estados e municípios com a educação a partir deste período.

[...] a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais.

Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

É nesse caminho que a Fundação Nacional de Jovens e Adultos (Fundação Educar) substituiu o MOBRAL. A Fundação assumiu o papel de qualificar docentes, avaliar as práticas desenvolvidas e elaborar materiais didáticos. As mudanças ocorridas no Estado brasileiro com o surgimento da Fundação Educar em relação ao seu antecessor, o MOBRAL, foram significativas na relação da descentralização técnica e financeira que ocorreu com aquela. Foram também fomentadas as atividades para a educação de adultos provenientes de poderes públicos e instituições civis (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Assembleia Nacional Constituinte deu passos para a concretização democrática do povo brasileiro através da elaboração da Constituição Federal de 1988. Este instrumento garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. O direito constitucional garantido no fim da década de 80 foi o grande marco para a Educação de Jovens e Adultos, pois se valia de um direito que agora era universal e gratuito.

Entretanto, “[...] a mera existência da norma legal não foi condição suficiente para que os direitos fossem assegurados [...] a história da educação de jovens e adultos após 1988 foi marcada pela contradição entre a afirmação do direito no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas” (VIEIRA, 2016, p. 219).

Após a Constituinte, a educação trilhou caminhos de reajustes quanto ao direito e oferta educacionais. Em 1990 ocorre a extinção da Fundação Educar pelo presidente Collor, que transferiu a responsabilidade de alfabetização da União para os municípios. O governo propõe o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que consistia em subsidiar programas de escolarização e alfabetização de jovens e adultos que fossem mantidos por instituições públicas ou privadas. Porém, o Programa não obteve êxito e foi extinto no governo de Itamar Franco (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A tática de descentralização entre os entes federados na alfabetização de adultos não garantiu eficácia. Os princípios a serem seguidos se pautavam em uma educação formadora, norteada na valoração do educando e no compromisso do Estado. Esses pontos não são tidos como prioridades no momento, já que o Brasil tenta uma reforma administrativa baseada em práticas clientelistas (VIEIRA, 2000).

Não é surpresa para os governantes que as políticas de descentralização da educação não deram certo. Quando isso foi feito outrora não houve resultados substanciais. A Conferência Mundial da Educação, realizada em 1990, foi um incentivo para que o Brasil se ajustasse na área educativa a fim de acelerar o processo de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos. Em conjunto, foram firmados acordos entre Conferências e Declarações da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 1994, o Plano Decenal é lançado como um projeto que visa a ampliação do acesso ao ensino. O Plano fixou metas para que a educação alcançasse pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas, garantindo a participação na vida social do país. Esse Plano não é levado adiante pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma vez que há primazia nas questões econômicas advindas da crise financeira e a alta inflacionária.

Em 1996 ocorreu uma importante mudança no campo da educação com a elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases. O novo e revisto documento das bases legais educacionais trouxe informações pouco expressivas para a educação de jovens e adultos. Ainda há em seus artigos a ideia de reaver o período longe da escola apenas com a ideia de tempo perdido, sem considerar as características específicas do estudante da EJA. Além disso, é notório o pouco avanço ocorrido na Lei quando se trata de cursos e exames.

As crises econômicas enfrentadas pelo Brasil na década de 90 e início dos anos 2000 causaram uma forte invisibilidade da figura do Ministério da Educação com o público da EJA. Isso demonstrou um certo enfraquecimento da figura federal no apoio à educação de jovens e adultos. Apesar do afastamento do MEC surgiram três programas federais voltados para a escolarização e alfabetização de jovens e adultos.

Os programas envolviam instituições da sociedade civil em regime de parceria com as diferentes esferas do poder público e se configuravam como programas federais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Esses programas foram: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que “[...] consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visava “[...] a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125); e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) destinado “[...] à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva

à educação básica” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). Mais uma vez as políticas voltadas para a educação de adultos assumiram um caráter coadjuvante, não sendo prioridade para o governo, cabendo a esse a função apenas assistencialista e não provedora.

Ao final do governo FHC é criado o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) com o objetivo de se tornar uma referência nacional para a avaliação dos saberes formativos dos estudantes jovens e adultos (JULIÃO et. al., 2017).

Desde o lançamento da CF/88 diversas foram as ações governamentais que auxiliaram o campo da educação de adultos. Além da LDB (1996), emergiram leis voltadas ao financiamento da educação, às diretrizes educacionais e pareceres. A nova Lei de Diretrizes e Bases marcou a visão da EJA como um compromisso do Estado com a educação, trazendo em seus artigos a obrigatoriedade e gratuidade do ensino àqueles que não o tiveram em idade estipulada e a mudança de nomenclatura em relação à reforma na Lei de 71, substituindo a expressão “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”.

As novas folhas legais colocam a educação de adultos como uma modalidade da educação básica, mantém o preceito da certificação e adere às tendências neoliberais e capitalistas com o objetivo de rápida conclusão em detrimento dos saberes pedagógicos.

Há a diminuição da idade para a inserção na modalidade de ensino EJA: quinze anos para o ensino fundamental (anteriormente era dezoito anos) e dezoito anos para o ensino médio (anteriormente era vinte e um anos) (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Observa-se que ainda há uma cultura que permeia os moldes do ensino supletivo. Essa visão coloca a educação dos jovens e adultos ainda com características do passado, como uma modalidade que serve apenas como assistência à educação e não considera os atributos próprios de sua oferta e público.

Há de se levar em conta, também, que a educação de adultos, ainda nos dias atuais, luta para se tornar visível. Apesar das mudanças ocorridas desde o seu reconhecimento legal, as ações governamentais ainda tratam a questão como irrisória. Isso pode ser visto nas regulamentações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do seu sucessor: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, foi uma proposta de financiamento da educação que visava a destinação dos recursos da União, dos estados e municípios para a etapa fundamental de educação (1ª a 8ª série). Os recursos eram distribuídos a partir do cômputo das matrículas realizadas nas escolas. Porém, um veto presidencial deixou

as matrículas realizadas na EJA de fora da contagem para os recursos, o que prejudicou a expansão e conseqüente eliminação do analfabetismo. Sendo assim, os recursos foram insuficientes para atender a modalidade de ensino.

A elaboração de novos documentos segue as linhas internacionais das conferências, simpósios e encontros. Há o intuito de promover estratégias significativas para a educação de adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, estabelece a identidade da EJA e preocupa-se com os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na prática pedagógica para o público jovem e adulto (BRASIL, 2000).

Outro parecer importante é o CNE/CEB nº 11/2000, que engloba as Diretrizes Nacionais e acrescenta à EJA as funções reparadora, que oportuniza ao estudante o direito civil da educação, permitindo que ele exerça sua cidadania ao fazer parte da EJA; a equalizadora, que provê ao estudante igualdade de oportunidades tanto em relação ao mercado de trabalho quanto ao convívio em sociedade com seus pares; e a qualificadora, que parte do princípio de que a educação gera aperfeiçoamento intelectual e social para seus ingressantes (MENDES, 2018; BRASIL, 2000). Essas funções são garantias de que as leis instituídas se façam valer na ação educativa prática e não apenas nas folhas governamentais.

Com o prazo de dez anos expirados, o antigo projeto de financiamento da educação dá lugar ao seu substituto: o FUNDEB, com duração até 2020. Esse, instituído no governo de Luís Inácio Lula da Silva, traz mudanças em seu próprio nome: os recursos agora serão destinados à toda Educação Básica, incluindo a EJA.

Apesar da modalidade EJA receber verbas governamentais, há uma série de fatores que inviabiliza que as escolas e os projetos voltados para a alfabetização e educação de adultos tenham êxito. A gestão defasada dos estados e municípios, as justificativas da União para o teto dos recursos destinados, a corrente capitalista e sua exacerbada qualificação e a falta de estímulo para as matrículas na EJA se apresentam como alguns empecilhos para a afirmação da EJA como modalidade progressiva da sociedade (CARVALHO, 2014).

Além da mudança no financiamento educacional, o governo de Lula reorganizou algumas áreas da educação de adultos. No período em que governou houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD) e a proposta do livro didático para a EJA (PNLDEJA). Ambas as políticas fizeram parte de uma extensa readequação do MEC para edificar políticas substanciais para o campo educacional.

Ainda são presentes na realidade brasileira programas governamentais para a população jovem e adulta. Destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esses dois últimos representam o diálogo da EJA com a qualificação profissional, integrando os dois para a certificação e inserção no mercado de trabalho. O primeiro ainda insiste em seguir linhas da alfabetização em massa, mais uma vez acabou não atingindo suficiente êxito (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Em 2009, o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) reafirmou o compromisso político do Estado brasileiro com o direito à EJA. O documento destacou as desigualdades sócio-étnico-raciais, juntamente com as desigualdades de gênero, do campo e das periferias urbanas; enfatizou a importância dos movimentos sociais e as pressões que desenvolvem para o atendimento às especificidades das comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, das periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos (PASSOS, 2012).

Em 2010 houve a extensão da oferta da EJA para as pessoas privadas de liberdade, configurando na nova Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984). Com isso, há a remição da pena pela oportunidade do estudo (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

A partir de 2011, a nova governante brasileira, Dilma Rousseff, adota a linha do ensino profissionalizante no que concerne à EJA. O direcionamento de suas propostas traz para a política de Estado o Projovem Urbano e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). As escolas profissionalizantes, a expansão da rede técnica federal, a qualificação de docentes para o ensino tecnológico e os auxílios para a formação de estudantes foram marcas do governo Dilma.

A EJA se configurou nesses programas à luz da qualificação técnica e da inserção nas escolas como pilares a serem seguidos. Mais uma vez o Estado não considera a perspectiva intelectual dos educandos, apenas o trabalho manual (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

O golpe democrático sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016, que culminou no *impeachment* do seu mandato, coloca o governo de Michel Temer (2016 – 2018) apenas como transitório, sem alterações significativas no campo da educação.

Passados vinte anos da promulgação da LDB, mesmo com as crescentes e diversificadas políticas que surgiram ao longo dos anos do século XXI, percebe-se que a EJA ainda vive

momentos de conflitos no que se refere ao acesso da educação das camadas minoritárias, principalmente de pobres, negros, moradores das comunidades marginalizadas e do campo.

As lutas travadas pelas secretarias municipais, projetos de extensão universitários, ONG's pró-EJA, sindicatos, organizações internacionais e fóruns não conseguiram alcançar a sua máxima primazia. Mas, é relevante destacar o espaço conquistado pela educação de adultos e a visibilidade que essa teve na sociedade civil, estando a modalidade em constante busca de melhorias (MACHADO, 2016).

Entretanto, o atual presidente brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, segue o conservadorismo como linha ideológica de seu projeto político. Em seu governo, os rumos tomados privilegiam a ala militar e desvalorizam as camadas populares, incluindo a pauta da educação. Suas propostas, quando sugeridas, elencam como prioridade projetos de militarização das escolas ou silenciamento da comunidade escolar, como é o caso do “Escola sem Partido”.

Os investimentos atuais do governo caminham na escassez de espaços, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), antiga SECAD; na escassez de verbas, com a aplicação de apenas  $\frac{1}{4}$  dos recursos previstos no FUNDEB para a EJA; e na escassez de esperança, já que o futuro se mostra desafiador e pouco atraente para o povo brasileiro, jovem e adulto, que carece de políticas públicas governamentais.

## **1.2 O tardio processo do ensino superior brasileiro**

O domínio português permeia quase toda a história brasileira. Sua intervenção no país sul-americano por mais de três séculos fez com que grande parte dos processos sociais, econômicos, artísticos, de urbanização e industrialização acontecessem com a presença lusitana.

Esse cenário é visível na história da educação de adultos, marcada pela marginalização, racismo, xenofobia e aculturação forçada com que os jesuítas tratavam os povos que aqui já habitavam e com os negros escravizados que chegavam, problema permeado há anos e que ainda se faz presente no Brasil.

A história das universidades brasileiras também é marcada pela presença portuguesa. A corte real de Portugal, que passava por problemas territoriais no século XIX, decidiu transferir para a colônia brasileira sua capital, favorecendo o país tropical com os benefícios advindos da Europa, entre eles a criação de bancos, bibliotecas, escolas, museus e universidades.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ) (SAMPAIO, 1991, p. 3)

As escolas superiores surgidas durante o período da coroa portuguesa no Brasil objetivavam uma profissionalização técnica voltada para as demandas da elite social da época, que mesmo fazendo parte de uma camada social elevada achava altos custos em ir à Portugal e cursar o ensino superior. Ademais, é ilusório pensar que as atividades escolares são de acesso geral. Desde o período imperial o ensino superior, bem como o ensino básico, são produtos da nobreza, deixando à margem da vida social, escolar e econômica o restante da população (VAINFAS, 2002).

Até o final do século XIX é irrisória a melhoria ou expansão do sistema de ensino superior, nem a independência brasileira provocou mudanças. O sistema à época contava com vinte e quatro estabelecimentos de ensino superior no território nacional e cerca de dez mil estudantes. A coroa não achava lucrativo a abertura de novas escolas superiores, tendo em vista que os cursos tradicionais, como medicina, direito e engenharia, garantiam a manutenção dos poucos e restritos empregos da sociedade (MARTINS, 2002; SAMPAIO, 1991).

Os primeiros passos das escolas superiores caminharam em direção ao caráter de exclusividade e brilhantismo de cursos em detrimento de outros, do acesso limitado aos bancos universitários e do apagamento do governo em relação a oferta de vagas. Isso gerou a evolução de uma sociedade rumo à carência de políticas públicas no que tange ao caráter educacional do Estado.

A Constituição de 1891 dá um novo rumo de expansão dos cursos superiores, que até então eram centralizados no poder estatal. Abarcadas legalmente, as instituições privadas se lançam à frente na construção de estabelecimentos de ensino superior, gerando “entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior” (SAMPAIO, 1991, p. 7). Essa expansão ainda é lenta, não passando de 86 escolas superiores até a década de 30. Isso é causado pela forte presença do Estado nas decisões administrativas, pois ele decidia onde e como seria feita a abertura dos novos polos.

A crescente produção cafeeicultora brasileira, a abolição da escravatura, o surgimento da República e a vinda de imigrantes dá início a uma rápida industrialização, urbanização e consequente discussão do campo da educação. O debate educativo se pauta principalmente na questão da pesquisa científica, uma vez que os fatores citados careciam de estudos que fossem

desenvolvidos em instituições de ensino superior para uma melhor adequação da nova estrutura brasileira.

As discussões sobre isso culminam na criação da primeira universidade do Brasil, situada no Rio de Janeiro. Sampaio (1991) afirma que essa universidade não foi a primeira, já que havia sido constituída outra formalmente no Paraná, em 1912, por um governo estadual, e que não se configura como “criação” a universidade carioca, foi apenas a junção das escolas superiores já existentes. Souza et. al. (2019) coloca a criação da Universidade do Rio de Janeiro apenas como um meio diplomático para entregar o título de *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país.

O governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, lança o Estatuto das Universidades Brasileiras, conhecido também pela Reforma Francisco Campos. O Estatuto determinava que as universidades poderiam ser oficiais (poder público) ou livres (particulares) e deveriam oferecer três dos seguintes cursos: medicina, direito, engenharia, educação e letras; haveria uma relação entre as faculdades por meio de uma reitoria e elas iriam dispor de autonomia jurídica (OLIVEN, 2002).

Nesse período houve a criação da Universidade de São Paulo (1934) e o projeto da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 por Anísio Teixeira. Essa última finalizou suas funções na instalação do Estado Novo, em 1937, quando suas atividades foram incorporadas à Universidade do Brasil. Além disso, em 1938 há a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) como mobilização dos estudantes para questões sociais e políticas.

Na década de 40 cresce a participação feminina nas universidades como consequência da sua inserção no quadro de funcionários do magistério. Nesse período há a expansão da rede de universidades federais, o aumento da rede estadual de ensino superior e o surgimento da primeira Pontifícia Universidade Católica, no Rio de Janeiro, o que marca a intensificação de instituições de ensino superior de natureza eclesiástica. Todas essas novas medidas fazem o número de matrículas aumentar, saindo de cerca de 27 mil em 1940 para mais de 90 mil em 1960 (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

A tríade ensino, pesquisa e extensão ainda não existe no dorso das universidades nas décadas de 50 e 60. Essas instituições seguiam a linha de ensino profissionalizante, eram aristocráticas e tinham em seu corpo docente o regime de cátedra, inviabilizando novas experiências institucionais.

As divisões feitas em faculdades não permitiam que houvesse diálogo entre professores de diferentes áreas do conhecimento e estudantes, tornando a visão limitada, voltada apenas para um campo, um domínio do saber e sob a ótica de apenas alguns docentes. A pesquisa, que

Anísio Teixeira tentou sem sucesso incorporar no modelo universitário com a criação da Universidade do Distrito Federal, também não havia retornado às pautas do governo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961) em nada altera as configurações das universidades. De acordo com Oliven (2002, p. 32) “em termos organizacionais, *[a Lei]* deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa *[grifos nossos]*”.

As medidas fomentadas legalmente não satisfizeram as demandas populacionais brasileiras em torno da economia ou no quesito social. As lutas se pautavam em uma universidade que fosse “[...] popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades” (SAMPAIO, 1991 p. 15).

As práticas de alfabetização de brasileiros com a participação da comunidade universitária ocorrem no início dos anos 60. Há uma esperança surgindo com a novidade extramuros. Isso irá refletir na extensão universitária com os projetos do Centro Popular de Cultura e as campanhas de alfabetização que contêm a participação de estudantes, professores e sociedade.

No final de 1960 é criada a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo é resolver questões econômicas do estado a partir da formação de médicos, engenheiros, dentistas e outros. A criação da universidade também buscava “[...] levantar a autoestima da população, que estava baixa devido à transferência do Distrito Federal para Brasília” (SOUZA et. al., 2019). A ideia desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek ao transferir a capital do Brasil para Brasília buscava a centralização do Estado brasileiro e a aproximação entre os entes federados.

Em 1962, a Universidade de Brasília é criada como a primeira universidade do país a se desvincular do regime de cátedra. Essa característica vai de encontro ao ensino meramente profissionalizante e de fragmentação de cursos e faculdades. A proposta da criação da UnB foi idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, pelas diretrizes pedagógicas de Anísio Teixeira e pela responsabilidade arquitetônica de Oscar Niemeyer.

O projeto acadêmico diferenciado visava garantir condições para a instituição desenvolver suas funções, proporcionando cultura, arte e desenvolvimento tecnológico e científico ao país e integrando Brasília ao cenário nacional e

internacional como uma capital moderna e capaz de encontrar alternativas para questões nacionais.<sup>4</sup>

A mudança política ocorrida em meados dos anos 60 impediu que os projetos de cultura e arte da UnB continuassem. O golpe militar de 1964 foi uma medida que colocou o campo universitário à mercê do militarismo. Foram muitos diretores e reitores afastados de suas funções pelo viés ideológico contrário ao novo modelo de Estado, além das repressões sofridas por professores e universitários.

Por estar localizada no centro do poder político nacional, a UnB foi palco para muitas lutas contra o regime militar. Houve organização de protestos, passeatas e reações contra invasões e capturas (PITTS, 2014). Ao final da década de 60, com o auge da ditadura militar e o novo Ato Institucional nº 5, é aprovada a Lei da Reforma Universitária. O novo aparato legal

criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória (OLIVEN, 2002, p. 33).

A Lei de 68 apresenta medidas paradoxais ao cenário que cercava as universidades. O regime democrático-pedagógico implantado nas folhas legais não se assenta com a ditadura vivenciada, afinal o silenciamento do corpo universitário era cada vez mais presente nos [não] diálogos entre docentes e discentes pelo medo de pessoas infiltradas. A maior participação social da comunidade acadêmica representava um perigo para o controle militar.

À medida que as participações fossem limitadas, professores fossem expulsos, ambientes físicos fossem depreciados e pessoas apoiadoras do regime estivessem no meio dos estudantes, delatando os “revoltosos”, o governo teria controle sobre as universidades.

As medidas ocasionadas pela reforma universitária caminham na expansão do ensino superior, mas também de repressão das atividades universitárias. Os anos 70 marcaram uma larga progressão de matrículas nos estabelecimentos públicos e privados de educação superior. Os números saem de quase 425 mil matrículas em 1970 para cerca de 1,4 milhão em 1980, com destaque para o aumento de 10% nas matrículas no ensino superior privado. Incentivos econômicos, crédito estudantil e isenções fiscais fizeram parte dos benefícios oferecidos pelo

---

<sup>4</sup> Texto extraído do Editorial da Coleção de Políticas Públicas (2018) – Gestão escolar e o trabalho diretor (SILVA; PEREIRA, 2018) produzido pelo Comitê Científico do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB: Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva.

governo para expandir a rede particular de ensino superior, gerando na década de oitenta 63% das matrículas efetivadas (SAMPAIO, 1991; JARDIM; ALMEIDA, 2016).

A ascensão do ensino privado brasileiro pode ser vislumbrada pelo desejo dos militares em cessar a ideologia democrática presente nos discursos das universidades públicas. Apesar da reforma de 68 representar um marco nas lutas da eficácia do papel da universidade com o desenvolvimento do país, só ela não era suficiente para atender as demandas governamentais e populacionais.

Assim, vários outros documentos legais foram criados. Merece destaque o Decreto nº 62.937/68 (BRASIL, 1968), que visava a eficácia da reforma universitária; a Lei 5.539/68 (BRASIL, 1968), sobre o Estatuto do Magistério Superior Federal; o Decreto nº 63.341/68 (BRASIL, 1968), sobre a expansão do ensino superior; o Decreto-Lei nº 464/69 (BRASIL, 1969), com normas complementares à reforma de 68 e tantos outros que funcionavam como estratégias do governo para mascarar situações de ineficácia das universidades.

O período que se alastra até o final da ditadura militar é marcado pelas lutas estudantis, deveras combatidas, que buscavam a instalação de um ensino de qualidade e a adequação prática das normas legais estabelecidas.

Na década de 80 ocorre o rearranjo político do Estado, a redemocratização brasileira e consequente Constituição de 1988. A Carta Magna garante a autonomia universitária, reafirma o ensino, pesquisa e extensão como componentes indissociáveis e obrigatório, define recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, rearranja a carreira docente entre outros. As matrículas nas universidades saem de cerca de 1,4 milhão na década de 80 para quase 2,6 milhões no início do século XXI (PINTO, 2004, p. 731). É um aumento bastante expressivo do acesso aos cursos superiores brasileiros.

No final dos anos 90 é promulgada a nova LDB. Essa atribui à União a manutenção do ensino superior público e destaca suas finalidades e abrangências. As estruturas definidas pela reforma em 1968 e complementada em 1969 continuam válidas para o nível superior de ensino. Além da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), também são instituídos decretos que criam novos tipos de cursos e programas, regulamentam notas das instituições e estabelecem planos e metas.

O século XXI é marcado por políticas expressivas presentes nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. No primeiro, que vigorou de 1995 a 2002, a política governamental trabalhou no intuito de expandir o sistema de ensino superior, investindo

na concorrência do setor privado e avaliando cursos em escala nacional via Provão<sup>5</sup>, que foi substituído pelo Enade.

Merece destaque no governo FHC a forte presença dos centros universitários e a sua autonomia para gerir os cursos. Esta estratégia dialoga com as táticas de governos anteriores em investir na expansão do setor privado. A presença dos centros universitários é vista de forma acelerada e progressiva, com 114 estabelecimentos em 2005 contra a inexistência deles em 1996 (JARDIM; ALMEIDA, 2016). A considerável presença de instituições de ensino superior privadas e as avaliações nacionais em larga escala geraram em embate capitalista na economia educacional. Há aumentos de mensalidades e subterfúgios das instituições privadas de ensino superior para burlar o desempenho dos estudantes nas avaliações, prevenindo a redução de seu prestígio e consequente perda de público.

O extenso crescimento do ensino superior privado no governo FHC servirá de manobra política para o próximo governante. “Lula”, Presidente da República de 2003 a 2010, que teve como foco principal do seu governo a redistribuição de renda da população brasileira, se deparou com um grande problema deixado pelo governo anterior: “[...] no contexto do desemprego e baixo crescimento econômico no segundo governo FHC, a sobra de vagas não preenchidas, inadimplência e evasão, tornaram a busca pelo crédito ou alívio de impostos o objetivo maior das universidades privadas” (JARDIM; ALMEIDA, 2016, p. 73).

Para solucionar o problema econômico advindo do governo FHC, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2005 “[...] com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (25% a 50%) a estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições particulares em troca de isenções fiscais” (JARDIM; ALMEIDA, 2016, p. 73). O governo de Lula também é marcado pelo surgimento, em 2007, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que garante financiar até 100% das mensalidades em instituições de ensino superior privada.

Os mecanismos governamentais presentes no governo Lula foram voltados para o acesso das camadas populares ao curso superior. O programa de redistribuição de renda e as novas estratégias de financiamento providas do FIES garantiram o aumento das vagas nas redes de educação em nível superior.

O uso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SisU) como formas de acesso aos campi universitários também foram medidas criadas que buscavam tornar mais justa a oportunidade do diploma acadêmico às pessoas de classes

---

<sup>5</sup> Exame Nacional de Cursos (ENC), instituído por meio da Portaria n. 249/1996, que avaliava os cursos de graduação a partir do desempenho de estudantes universitários. Funcionou de 1996 a 2003.

populares que não tinham condições de arcar com as custas de um curso superior. As medidas legais não foram suficientes para permitir o acesso de toda a população às cadeiras universitárias.

Ainda vemos que há diferença no ensino provido ao estudante da escola particular em contraste com o da escola pública, o que gera um quadro homogêneo na coletividade universitária das instituições de ensino superior pública: majoritariamente de escola privada. (HERINGER, 2018). Isso é causado por políticas estaduais e municipais que atendem mal e são insuficientes para o sistema educacional. Há também a falta de acesso às informações sobre como se tornar elegível para participar dos programas mencionados, marginalizando ainda mais as classes populares que almejam serem graduandos.

Outro ponto que merece destaque são as políticas de ação afirmativa. A Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), estabelece a reserva de no mínimo 50% das vagas de graduação para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Essa porcentagem é subdividida em faixa salarial ( $>1,5$  ou  $<1,5$  que salário-mínimo) e raça (preta, parda e indígena).

As cotas são um importante instrumento de oportunidade e acesso à universidade para estudantes que sofrem com o racismo e dificuldades econômicas. Os percalços sofridos pela baixa qualidade do ensino, cor da pele e elitismo discriminatório funcionam como mecanismo de exclusão das instituições de ensino superior.

Cabe mencionar que a UnB se tornou, em 2003, a primeira universidade federal a adotar as cotas raciais como parte de seu processo seletivo, reservando 20% das vagas para negros. Isso mostra, de acordo com Heringer (2018, p. 11), que:

As instituições que começaram a implantar programas de ação afirmativa na primeira metade da década de 2000 têm apresentado periodicamente resultados de avaliações institucionais que apontam os efeitos dessas políticas na distribuição de oportunidades educacionais no ensino superior e nos trazem importantes indicadores sobre o papel estratégico desses programas ao possibilitar a formação de novos profissionais que chegam ao mercado de trabalho como a primeira geração beneficiada pela ação afirmativa.

Considerando que em 2001, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), havia menos de 2% de estudantes negros matriculados em universidades públicas e privadas brasileiras (HAAS; LINHARES, 2012) e que, em 2018, o Censo da Educação Superior contabilizou cerca de 195 mil matrículas de pessoas pretas e 644 mil de pessoas pardas contra 835 mil de pessoas brancas, as políticas estão fazendo valer, ainda que em baixo quantitativo,

o acesso e a própria aceitação da raça do indivíduo em sociedade marcada pelo negacionismo de identidade.

No campo social e cultural, salientamos que a cultura que abarca todos em uma sociedade determina uma “máscara da igualdade social”<sup>6</sup>. Essa pode refletir nas políticas igualitárias que o ensino superior difunde sobre acesso e permanência. Essas políticas se configuram pela meritocracia de acesso pouco aparentes no que tange à utopia igualitária, mostrando dados preocupantes em relação a população que presta o ENEM com a esperança de ingressarem em universidades públicas e privadas brasileiras. De acordo com o Mapa da Educação Superior (2019),

[...] alunos presentes em todas as provas que não foram considerados treineiros, com idade de até 24 anos, 80% têm renda de até 3 salários-mínimos, 22% trabalham e 58% consideram “Ingressar na Educação Superior Privada” como motivo relevante ou muito relevante. Considerando que 3,74 milhões de alunos com até 24 anos, não treineiros, fizeram as provas do ENEM em 2016, e que em 2017 ingressaram apenas 1,78 milhão de alunos no ensino superior, estima-se que quase dois milhões de alunos ficaram de fora do ensino superior.

Os dados ainda mostram que as matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em 2017 eram cerca de 67,9% de estudantes provenientes do ensino médio público. Logo, o objetivo do ensino superior gratuito não é mais a conquista das classes sociais baixas, uma vez que há o reflexo em altas taxas de evasão de universitários provenientes de poucas políticas de acolhimento aos estudantes de baixa renda, que é um público totalmente diferente daquele ingresso nas universidades públicas.

Quando se destaca a EJA nesse cenário, a situação se torna ainda mais preocupante. Há o estigma de ser estudante dessa modalidade, processos seletivos de ingresso nas universidades cada vez mais burocráticos e robotizados, o descaso do Estado com as escolas públicas, noturnas e periféricas e o pouco incentivo à formação continuada de professores que atendem a EJA. Esses fatores fazem com que o estudante jovem e adulto sequer pense a universidade como algo que possa virar realidade.

A figura da instituição universitária passou por caminhos que foram trilhados pela exclusão, lutas e reformulação. Percebemos que ao longo da história, a passos lentos, as universidades foram adquirindo mais espaço na sociedade, se tornando mais presente e reivindicando mais visibilidade de políticas públicas e estrutura, seja ela organizacional ou de pessoal.

---

<sup>6</sup> Valsiner, 2012, p. 22.

Apesar das conquistas, ainda há muito o que ser debatido, uma vez que a presença dentro das universidades pode ser mais mesclada, incluindo a população egressa da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos desta pesquisa, que pouco se vê nas instituições de ensino superior.

### **1.3 A Universidade de Brasília (UnB): um projeto inovador**

A Universidade de Brasília, como parte do projeto desenvolvimentista brasileiro, inicia suas atividades em 1962 no Distrito Federal. O plano de uma universidade que trouxesse para a prática os pensamentos de pluralidade no ensino e investimento na pesquisa engajou intelectuais a elaborarem a cidade universitária no território distrital.

Além de Darcy Ribeiro, outros intelectuais estavam envolvidos do novo projeto, como Anísio Teixeira, Antônio Houaiss e Florestan Fernandes (TODOROV, 1995). Sua criação estava prevista no art. 3 da lei de criação da Fundação Universidade de Brasília, Lei n. 3.998/1961 (UNB, 2019)<sup>7</sup>.

Apesar das ideias da universidade estarem atreladas a nova capital, seu lançamento não ocorreu no governo de Juscelino Kubitschek. Contudo, todo o processo de criação estava ligado ao pensamento de Anísio Teixeira, encarregado pelo planejamento da educação em Brasília, e do urbanista Lúcio Costa, que delimitou a área da cidade universitária. Ambos os profissionais foram figuras importantes durante o governo de Kubitschek.

O projeto de criação da UnB foi enviado ao Congresso Nacional em 1960, ano da inauguração da nova capital. Foram longas discussões em embates governamentais sobre a aprovação da lei para validar a nova universidade. Os entraves para a aprovação da lei colocavam os jesuítas de um lado, que queriam instalar na nova capital uma instituição de ensino que levava seu legado, e do outro lado o presidente Kubitschek, que pensava em deixar o projeto da nova universidade sob reitores tradicionais.

Em 1961, a lei de criação é aprovada no governo de João Goulart, colocando Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira como reitor e vice-reitor, respectivamente (RIBEIRO, 2017). O projeto da UnB, na visão de Darcy, “[...] retrata sua proposta e aposta na Universidade, locus do intelectual político, de importância fundamental no processo histórico-evolutivo de uma sociedade na medida em que é a sede, por excelência, de produção e difusão do conhecimento científico, a base do desenvolvimento tecnológico de uma nação” (RIBEIRO; MATIAS, 2006, p. 202).

---

<sup>7</sup> Anuário Estatístico da UnB 2019. Período: 2014 a 2018.

Um ano depois, em 1962, a Universidade é inaugurada com o objetivo de ser uma instituição de ensino diferente dos modelos até então surgidos. De acordo com Aparecida (1995, p. 38):

O Projeto da UnB surgiu em contraposição ao modelo tradicional de universidade criado nos anos trinta no Brasil, modelo que está sendo questionado por setores das próprias instituições de ensino e pesquisa e por aqueles que pensavam em uma universidade voltada para as transformações que requeria sociedade brasileira naquele momento.

A visão de Anísio Teixeira de uma universidade diferente dos padrões das décadas anteriores, após a esquecida missão da Universidade do Distrito Federal, começa a ter êxito na fundação da Universidade de Brasília. Sua incessável luta pela quebra do conservadorismo acadêmico foi de extrema relevância para a instauração do novo sistema de ensino, que deixava as cátedras de lado e dava autonomia aos departamentos acadêmicos. Inicialmente, a UnB, ainda em processo de consolidação física e pedagógica e com medidas provisórias, elaborou a proposta com três cursos troncos: direito, economia e administração; arquitetura e urbanismo; e letras.

Com pouco de tempo de funcionamento, o golpe militar de 1964 põe pausa em algumas atividades da UnB. O pensamento imposto da ideologia militar dentro das universidades públicas, berço da revolução estudantil, dá início a diversos movimentos de opressão contra todo o corpo acadêmico. Professores são demitidos pelo viés ideológico contrário ao governo, estudantes são presos em quadras esportivas, representantes estudantis são mortos pelo sistema, a administração universitária é nomeada pelo governo com vistas a espiar ações suspeitas, salas de aulas e laboratórios são depredados, a presença militar no campus é constante e a tentativa de enquadrar a universidade nos moldes do regime militar hora é bem sucedida, hora fracassada, culminando na constante troca de reitores (PAIXÃO; CARVALHO, 2018<sup>8</sup>; APARECIDA, 1995).

A Constituição de 1988 e o processo de redemocratização instalado no território brasileiro não apagaram as lembranças das vidas perdidas durante o período ditatorial, tampouco as evoluções que poderiam ter surgido nos mais de 20 anos da perdura desse sistema político.

A eleição direta para a reitoria da UnB nomeia Cristóvam Buarque para o período de 1985 a 1989. Suas políticas se baseiam na volta da autonomia universitária, na investida da

---

<sup>8</sup> Artigo de opinião “50 anos da invasão da Universidade de Brasília: a luta por democracia ontem e hoje” escrito por Cristiano Paixão e Claudia Paiva Carvalho em 31/08/2018.

educação, ouvindo as reivindicações dos estudantes, e na Lei da Anistia, que perdoa os crimes cometidos desde o começo da ditadura, incluindo os do corpo acadêmico outrora expulso da UnB (LONGO, 2014; BOMENY, 2016).

O fim do período militar significou novos olhares administrativos, financeiros, sociais e econômicos para a UnB e Brasília. O processo de reinserção na vida social, longe das artimanhas militares, trouxe liberdade para as novas formas de convívio, inclusive da vida acadêmica e dos debates nela promovidos.

A universidade “necessária” pensada por Darcy se transformou na universidade “construída” (APARECIDA, 1995), que agora volta aos seus escritos iniciais. A autonomia universitária começa a dar voz à pesquisa, ao ensino e à pluralidade das ideias. Ainda assim, é imprescindível destacar a contribuição da universidade necessária no pensamento de Darcy Ribeiro.

Seus estudos sobre esse tema se basearam em pesquisas que buscavam compreender a organização de uma universidade a fim de que ela se tornasse não apenas um lugar de passagem em determinado momento da vida, mas sim um ambiente universalizante e transformador. Para ele:

Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de seqüências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços (RIBEIRO, 1969, p. 31).

A mudança de estruturas sociais, políticas e econômicas está intimamente ligada ao funcionamento das universidades. O Brasil, sendo ele um país novo em relação ao seu descobrimento pelos exploradores portugueses, e mais novo ainda em relação à sua independência, carrega sequelas de um atraso causado pela exploração exacerbada no que tange ao campo do surgimento e investimento na área educativa.

As sequelas brasileiras são refletidas em políticas públicas tardias e pouco eficientes na educação como um todo, seja no ensino básico ou no ensino superior. Isso gerou uma população carente de evolução intelectual que o aprendizado causa, culminando em apenas 11,3% de brasileiros com o ensino superior completo (IBGE, 2010<sup>9</sup>).

---

<sup>9</sup> Censo demográfico do Brasil de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao observar essas características, levamos em consideração as falas de Darcy sobre o papel das universidades em países como o Brasil, que a nomenclatura atual nomeia de “em desenvolvimento”. Conforme Ribeiro (1969, p. 31-32):

Às nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor de desenvolvimento. Cumpre-nos perguntar, entretanto, se é possível inverter aquela sequência, isto é, criar uma estrutura universitária que não seja reflexo do desenvolvimento atingido pela sociedade, mas que seja ela um agente de aceleração do progresso global na nação.

Logo, as universidades cumprem um papel de agente transformador da sociedade, sendo dever delas disseminar a pesquisa e o desenvolvimento técnico-científico que refletem, por exemplo, nos moradores de favela como Maria Carolina de Jesus, propondo discussões acerca da resolução de problemas que permeiam o Brasil e o mundo.

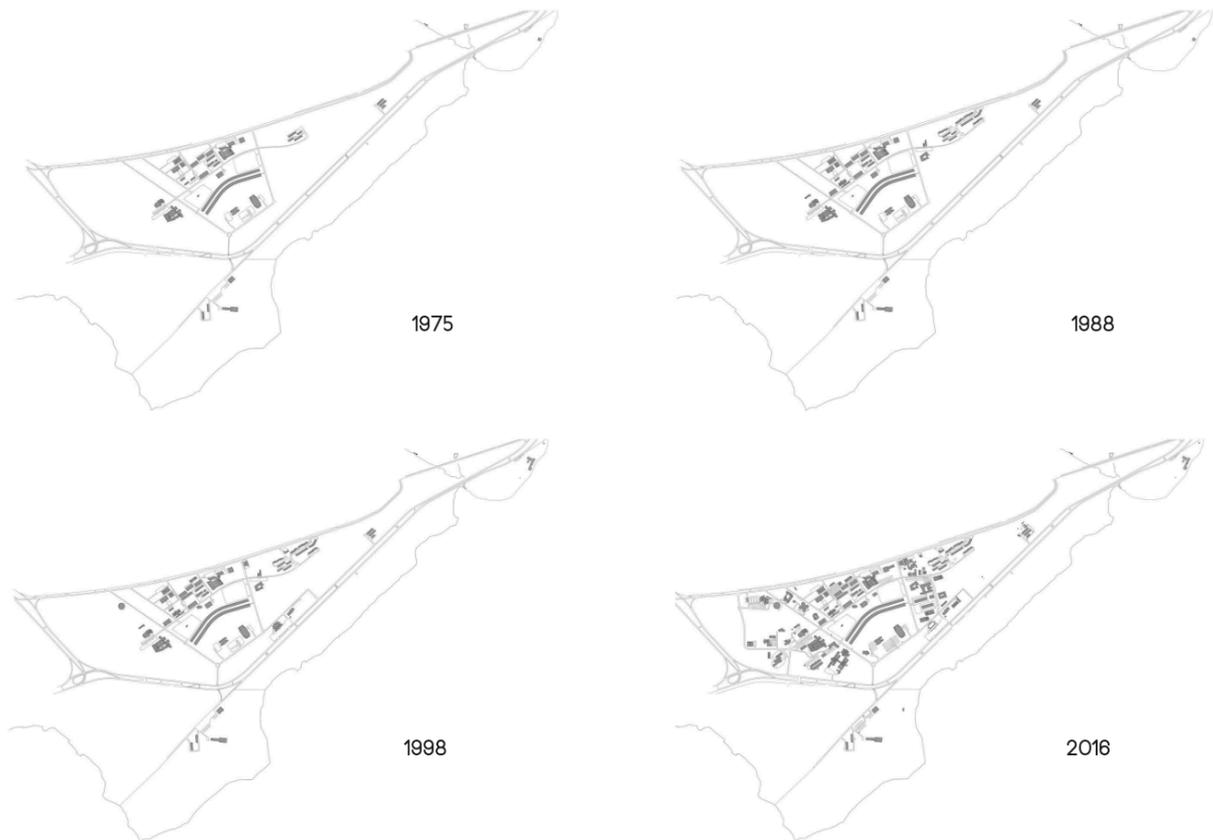
A UnB se propõe a fazer assim a partir da missão de “Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica, formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social” (UNB, 2020<sup>10</sup>).

Ao longo de seus 60 anos sua estrutura, planejamento e orientação foram se alterando, visando se adequar às novas demandas da globalização. A expansão física do Campus Darcy Ribeiro, o projeto inicial da UnB, demonstra essa propagação (Figura 2).

Figura 2: Cronologia da expansão física do Campus Darcy Ribeiro



<sup>10</sup> Os dados apresentados são provenientes do Anuário Estatísticos UnB (2020). Disponível em: <https://anuario-estatistico-unb-2020.netlify.app/geral.html>.



Fonte: CESARINO, 2016

O crescimento econômico brasileiro e gestões comprometidas com a expansão do ensino superior tornaram possível o aumento dos números da UnB. Atualmente, a Universidade conta com 4 campi, 1 hospital universitário, 2 hospitais veterinários e 1 fazenda, somando quase 50 milhões de metros quadrados de área total. Além disso, conta com 8 decanatos, 12 institutos, 53 departamentos, 14 faculdades e 12 centros de pesquisa.

No ano de 2019 a UnB ofereceu pouco mais de 8 mil vagas, contando com mais 65 mil inscritos entre vestibulares, SiSU, ENEM e PAS (Programa de Avaliação Seriada). A universidade conta com 134 cursos de graduação ativos e 2.594 docentes. As mudanças são percebidas quando avaliamos a diferença dos números 11 anos antes.

Em 2008 existiam 80 cursos de graduação e as vagas oferecidas eram 3% menores que em 2019. Também houve crescimento de 30% nos ingressos na UnB, saindo de cerca de 6 mil em 2008 para pouco mais de 9 mil em 2019. Entre 1966 e 2019 a Universidade graduou cerca de 115 mil pessoas, atingindo o ápice no período de 2008 a 2017, com cerca de 41 mil formados. Esses números mostram que as políticas de expansão do ensino superior implementadas no século XXI se fizeram valer pelos índices que cresceram progressivamente ano após ano.

No que tange ao acesso de estudantes à universidade nada se encontra como estatística de estudantes provenientes da EJA. Por falta desse critério, nos aproximamos de alguns pontos

que podem ajudar a entender o perfil do público ingressante e, talvez, fazer um paralelo com o acesso de estudantes egressos da EJA.

A maior faixa de ingresso é do público de 19 a 24 anos, que representa 48,4%; o segundo lugar fica com os jovens de até 18 anos, que representa 36%, o restante das faixas etárias, de 25 a 45 anos ou mais representa cerca de 14% juntas. Os estudantes matriculados em cursos noturnos representam 25%, cerca de 9 mil estudantes, contra 29 mil do turno integral. Em relação a raça/cor autodeclarada até o 2º semestre de 2019, os estudantes pardos representam 38,4%, os negros 9,4% e os brancos 36,9%. O público feminino e masculino que se autodeclarou da cor preta representa 7,8% do total de alunos regulares registrados em cursos de graduação na UnB no 2º semestre de 2019. Em relação ao ingresso por cotas (étnica, escola pública, social/renda familiar e de pessoa com deficiência) o público feminino é superior ao masculino.

O Mapa do Ensino Superior (2019)<sup>11</sup> possui um estudo mais aprofundado das estatísticas do nível superior, mas também não apresenta informações relacionadas aos egressos da EJA que ingressaram no ensino superior. No estudo, observamos uma queda no número de estudantes presentes no ENEM: em 2014 eram 6,24 milhões de presentes no Exame, em 2018 esse número baixou para 4,16 milhões.

O estudo ainda mostra que 58% dos candidatos consideraram, em 2016, que ingressar na educação superior privada é uma escolha relevante ou muito relevante. Percebemos isso ao analisar a procedência do discente matriculado no ensino superior privado: 67,9% dos matriculados na rede privada cursaram o ensino médio em escola pública.

Em relação a empregabilidade e o grau de instrução há discrepância no ganho salarial entre quem tem o ensino médio completo, que ganha cerca de 2 mil reais, para quem tem ensino superior completo, chegando a 6 mil reais, uma diferença de 4 mil reais.

O FIES apresentou queda nos novos contratos, saindo de 9,3% em 2012 para 5,7% em 2017. Em contrapartida, os créditos oferecidos pela própria instituição privada aumentaram, saindo de 14,1% em 2014 e chegando em 28,3% em 2017. O PROUNI apresenta taxa de aumento progressiva desde a sua implementação em 2006, em 2019 alcançou recorde no número de bolsas, sendo 243,9 mil bolsas no 1º semestre.

Uma última estatística retoma o Censo da Educação Superior (2020), que se equipara aos outros dados quando procuramos alguma referência à educação de adultos: ela não existe.

---

<sup>11</sup> “A 9ª edição do Mapa do Ensino Superior retrata fielmente o panorama do ensino superior brasileiros em 2017 (período mais recente disponível), comparando dados estatísticos com os da 8ª edição (2016) por mesorregiões”. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2019/>.

Um dado interessante encontrado no Censo e que cabe acrescentar à esta dissertação é o número de matrículas por faixa etária ocorridas no ano da pesquisa censitária. Seguindo o padrão, as idades de até 35 anos apresentam números expressivos, caindo nas próximas idades, mas não zerando. Foram contabilizadas 14 matrículas de pessoas com 90 anos ou mais em cursos de graduação presencial e a distância, ou seja, não há idade para cursar o nível superior.

Ressaltamos a importância de formular dados gerados por um estudo mais aprofundado sobre o perfil do universitário. São inúmeros os problemas que podem surgir nas instituições de ensino superior por faltar conhecimento do público estudantil, inclusive da sua origem escolar. A hipótese aqui é que se houvessem dados mais abrangentes, incluindo estudo quantitativos que dialoguem com práticas qualitativas, haveria maior entendimento da população acadêmica, incluindo a população de egressos da EJA, o que poderia gerar uma maior política de acesso e permanência dentro da academia.

É imprescindível que os dados também se preocupem com a questão social que está escancarada nos números. Por que há pouca preocupação com a origem educacional mais aprofundada dos novos estudantes graduandos? Será que a universidade não poderia usar esses dados para promover ações de acesso e permanência em seus campi? A cultura que há por trás do quantitativo universitário vem sendo construída ao longo dos anos. A maioria branca, de escola particular e da classe média ocupam os bancos das universidades públicas contra a maioria contrária a essas características: estudantes de escolas mantidas pelo poder público, negros e de classes baixas que relevam o ensino privado como melhor opção.

A segregação imposta pelas próprias políticas, pela baixa qualidade do ensino público e de um vestibular elitizado levam estudantes jovens e adultos a desistirem da universidade. Esse público carrega valores sociais e culturais de inferioridade. Por isso, é relevante destacar que a cultura que a sociedade desenvolve nos indivíduos sociais que a compõe são diferentes.

O preconceito, o racismo e o prejulgamento são motivos que levam à população a nem pensar na EJA dentro da universidade, hipótese comprovada na revisão sistemática. Nos interessa saber como a sociedade e a cultura apresentam características que fomentam esse dado, algo que será discutido e aprofundado no próximo capítulo.

## 2 CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

O que está à nossa volta nos mobiliza e nos constrói através da regulação social e cultural. Esse processo semiótico acontece de maneira mediada entre os signos gerados pela sociedade e a comunidade que o compõe. A partir do comportamento social, o desenvolvimento dos significados entra em pauta, pois esses estão intrinsecamente ligados às questões familiares, afetivas, ambientais e culturais.

Entendemos a maleabilidade que envolve as relações e os papéis sociais e culturais exercidos pelos indivíduos ao aferir que “educar um homem como um ser social é ir além de apenas adaptá-lo a estar em sociedade, é torná-lo apto a superar as mudanças sociais que decorrerão necessariamente da evolução das revoluções dos homens entre si” (LE BOULCH, 1987, p. 31).

Neste capítulo a discussão girará em torno da psicologia cultural à luz das discussões de Jaan Valsiner (2012) e do desenvolvimento do ser humano e dos papéis sociais que podem regular e canalizar a vida do egresso jovem e adulto, impedindo que o estereótipo social contra estudantes dessa modalidade edifique possibilidades de ascensão ao ensino superior.

Este capítulo se preocupa em i) discutir a relação da cultura e da coletividade na sociedade, buscando traços sociais que criam fronteiras e delimitam as ações dos seres; ii) os processos de mudança que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com os signos; e iii) a noção do *self* dialógico como uma importante unidade psicológica que ajuda os indivíduos a se colocarem no coletivo social e migrarem seus posicionamentos.

### 2.1 Regulação cultural e valor simbólico

Como é ser um egresso da EJA na universidade? Quais são os signos e significados criados e modificados que essa condição carrega? A quantidade ínfima de egressos da EJA que adentram a universidade torna responder a essas questões algo laborioso, afinal quem melhor para responder do que os próprios egressos, ou melhor, graduandos.

Realizar um curso superior garante status e prestígio social. Essa é uma premissa que foi validada ao longo dos anos, tornando-se fator para a demora da expansão das universidades, uma vez que o curso superior garantia apenas a manutenção das pessoas nos cargos empregatícios e não a formação intelectual da população.

As questões sociais e culturais do presente são fruto das escolhas do passado. A forma como lidamos com as ações humanas faz parte de um conjunto de regras culturais e sociais das

quais somos regulados todos os dias. Isso ocorre como uma forma de realizar a manutenção de determinada ação. A regulação canaliza o agir, o comportamento e de que forma há um controle social através de fronteiras. Valsiner (2012, p. 60), conceitua regulação como

[...] a unidade de flexibilidade e inflexibilidade que caracteriza o modo como seres humanos regulam a si mesmos pela construção e uso de signos. Esta unidade de estabilidade e flexibilidade é possibilitada por sistemas hierárquicos de controle semiótico autoconstruídos.

As práticas regulatórias de uma sociedade evidenciam relações de poder existentes em um determinado grupo que detém a hierarquia das ações. Essas práticas se perpetuam ao longo do tempo e se tornam signos que identificam os discursos e os valores pertencentes à uma classe.

Os signos podem apresentar resistência e serem perpetuados ao longo do tempo. O contrário também pode ocorrer, pois a regulação permite que os signos sejam maleáveis dependendo do que a sociedade tem como figura máxima de poder e as suas motivações. Isso é lembrado na representatividade que a igreja católica tinha na Idade Média, o máximo de poder advinha do clero, inclusive para nomear a realeza. Isso foi se esvaindo com o passar dos anos, deixando de existir as monarquias e as pirâmides sociais outrora valorizadas, entretanto o corpo eclesiástico ainda se mostra presente nas práticas sociais da atualidade, como as discussões que envolvem a LGBTfobia e o aborto.

Sob essa ótica, pontuamos que os processos regulatórios são meios que participam da construção da cultura de uma sociedade, centralizando ou marginalizando seus indivíduos e suas respectivas condutas através da delimitação de fronteiras, onde o centro é visto como um padrão cultural a ser seguido.

Entende-se que uma cultura é formada, também, a partir das ferramentas que são utilizadas para regulá-la. A nossa abordagem de cultura é semiótica: foca nas redes de significados produzidos pelas pessoas em função das atividades compartilhadas socialmente.

A cultura está inserida em diversos meios, se constrói de distintas formas e carrega e edifica significados diferentes nas pessoas. O ser humano traz em si fatores culturais que o constitui, estes fatores são construídos socialmente e podem ser reconstruídos ao criar outras versões de si e eternizá-las, superando limites. Pires e Branco (2008, p. 417) explicam que:

Temos como pressuposto o fato de que a cultura oferece, aos indivíduos, significados historicamente localizados, estabelecendo limites e possibilidades para as suas ações. No entanto, cada pessoa, ao reconstruir esses significados, ao criar suas versões pessoais e externalizá-las, pode superar os supostos limites, agindo de acordo com suas próprias orientações para objetivos e crenças, que podem ser distintas daquelas que predominam nos contextos socioculturais em que a pessoa está inserida.

Partimos do princípio de que a cultura está intimamente relacionada ao contexto social. A sociedade tem valores culturais e os dissemina pela comunidade que possui práticas sociais compartilhadas. Entretanto, uma pessoa ou instituição não pode sozinha definir uma sociedade, haja vista que a noção de sociedade é formada pelo individual e partilhada no coletivo.

As condutas culturais edificadas em uma sociedade se tornam a identidade dela, funcionando como fio condutor para que as práticas sociais que ocorrem em seu interior sejam interpretadas, elaboradas e produzidas de forma divergente de outras culturas.

As relações de diferenciação podem ser elucidadas a partir da perspectiva da canalização cultural de sistema de valores, que identificam o sujeito presente na sociedade como um ser ativo e participante de seu vínculo social e cultural, atribuindo significados construtivos de valores que formam o ambiente em que o sujeito está inserido (BRANCO, 1993; 2006).

Os valores se tornam importantes pela possibilidade de interpretação dos significados culturais atribuídos a eles na sociedade. Valsiner (2012, p. 21) afirma que “atribuições similares de valor são frequentemente aplicadas a seres humanos, e se tornam símbolos capazes de regular os relacionamentos sociais de outras pessoas”.

A regulação social mediada pela cultura está intimamente relacionada ao valor dado a determinado signo. Os valores reproduzidos em uma sociedade são traçados na medida em que “[...] os papéis humanos socialmente diferenciados são cultivados” (VALSINER, 2012, p. 22). Logo, a partir do momento que uma cultura sinaliza um papel social, ele se diferenciara e terá um valor gerado pela carga cultural dada a ele pelos sujeitos.

Os papéis humanos socialmente diferenciados se relacionam com a questão do valor simbólico construído nas sociedades. Isso diferencia o ser humano e o coloca em uma escala hierárquica. Aquele valor pode estar associado ao signo monetário ou aos níveis escolares, por exemplo.

A remuneração recebida por efetuar determinada função está ligada ao valor simbólico social, determinando o montante atribuído. Esse dado a um médico pode ser maior do que um atribuído ao professor, o que reflete em papéis exercidos na sociedade que dará significados diferentes para ambos além daqueles inerentes de cada profissão.

De acordo com a tabela remuneratória das carreiras de servidores públicos do Distrito Federal, o profissional da carreira de médico recebe 70% a mais que um profissional do magistério público que tem a mesma carga horária de trabalho. Os valores monetários acarretam espelhos que refletem imagens negativas, tendo em vista a escassez da figura do professor na

atualidade. É notório que as sociedades consideram a profissão docente desvalorizada e de pequenas perspectivas, haja vista os baixos salários atribuídos a ela.

## 2.2 O signo da EJA: a semiótica em faces de transformações

Além do signo monetário do professor, traçamos outros signos que são veiculados no ambiente escolar, principalmente em relação ao estudante. É nítida a diferenciação social feita entre o discente da educação “regular” e o da modalidade EJA.

Implicar o papel social do estudante da EJA na escola fomenta estereótipos já existentes na sociedade. Rotular estereótipos na EJA leva a hipergeneralização desse público, ou seja, uma visão pragmática persistente na sociedade do que eles são e para que servem.

A visão hipergeneralizada do jovem e adulto na escola carrega consigo valores de fracasso e preconceito que são estimulados pelas sociedades e causados pela falta de informação, interesse e políticas públicas favoráveis. Grande parte destas construções são valores simbólicos construídos socialmente, uma vez que:

A sociedade atua como um mediador semiótico – um signo – nos processos de comunicação humana, tanto entre pessoas e instituições, como na condição de regulador intrapsicológico. Como um signo, a ‘sociedade’ é um exemplo de um campo de significação hipergeneralizado [...] amplamente usado por nós como promotores de nossos modos de sentir e pensar, à medida que atravessamos a miríade de espaços da nossa vida cotidiana. Eles fornecem não apenas um conhecimento generalizado, abstraído, sobre nossos mundos, mas também conduzem sugestões afetivas que utilizamos em nossos modos cotidianos de viver. A sociedade “nos passa” não apenas diferentes necessidades e obrigações que assumimos, mas também noções tais como justiça, amor, sucesso, lucro e pecado, que irão regular nossas relações cotidianas com os nossos próprios *selves* (VALSINER, 2012, p. 69) [grifo do autor].

A transmissão cultural é orientada por mediadores semióticos cultivados em determinada cultura e pela sociedade que a compõe. Os signos representam “[...] um objeto que está para a mente (ou aos olhos) de alguém em lugar de outras coisas” (PIERCE, 1873/1896 *apud* Valsiner, 2012, p. 39). Logo, “signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos. Consequentemente, signos são instrumentos cultivados para nossas relações interiores, mediante a ligação com os objetos no ambiente externo” (VALSINER, 2012, p. 39).

Os mediadores semióticos formados por signos fazem parte de um processo psicológico que integra os signos do mundo para o entendimento da nossa mente. Os signos são promotores dos nossos modos de sentir e pensar e servem para dar sentido e explicação a determinados assuntos que parecem ser distantes do nosso entendimento por não serem palpáveis.

Todo signo está relacionado a um objeto, logo:

Signo e objeto são inerentes à atividade humana e, portanto, estão contidos na ação. Por um lado, a função significativa de um objeto é sintetizada no signo e este passa a ser uma forma de abreviar a relação do objeto, o significado e a (inter) ação relacionada à experiência original (FREIRE, 2008, p. 10)

Abreviar uma relação pode significar transmitir valores e cargas sociais que se apresentam superficiais e sem a intenção de modificação. Assume-se essa posição ao entender que a EJA, como um signo, é construída a partir da relação de educação tardia e menor prestígio social. É nesse caminho que os signos, ao adquirirem a função de detentores de significados sociais, por isso uma abreviação, um *start* de ideias e pressuposições, se tornam importantes e problemáticos, pois os significados que lhe são atribuídos geram ações que podem ser decisivas para um coletivo minoritário.

Ao passo que são improdutivas para um grupo marginalizado como a EJA, atitudes preconceituosas e ações discriminatórias tornam-se geradoras de estigmas, visto a crescente invisibilidade política, social e econômica que leva consigo. Percebe-se essa premissa na revisão sistemática presente nesta dissertação, em que são vistas a falta de incentivos para a continuidade dos estudos no ensino superior e a desvalorização de si em circunscritores de idade para estar no ambiente educacional.

A significação dada aos signos tem em si uma carga social e cultural. Os signos se constroem à medida que são invocados em uma sociedade e precisam de sentido, significação. Logo, são através dos signos que há questões de canalização e regulação cultural, tendo em vista os significados edificados sobre os diversos temas da sociedade que ora caminham na visibilidade, ora na exclusão.

Sendo assim, “nossa capacidade para ver o mundo de modos diferentes dos objetos desse mundo – embora análogos a eles – nos permite construir signos que são imagens desses objetos” (VALSINER, 2012, p. 39). Os signos funcionam como marcadores do mundo real e têm o poder de conduzir práticas sociais que regulam e canalizam a ação do ser humano.

A Educação de Jovens e Adultos é identificada como um signo que carrega valores simbólicos da cultura construídos no coletivo social que, por vezes, menospreza oportunidades para o público dessa modalidade de ensino, como, por exemplo, o ingresso no ensino superior.

A sociedade atua como regulador das práticas sociais a partir da hipergeneralização de que o estudante da EJA é desprovido de capacidades intelectuais, sociocognitivas e/ou biopsicossociais de sequer ser um sujeito que contribui e exerce sua cidadania, visão essa que é análoga à figura do analfabeto de décadas atrás. Além disso, a cultura regulatória de práticas

o considera incapaz de se apropriar de sistemas sociais hegemônicos como a continuidade dos estudos proporcionada pelo ingresso no ensino superior.

Visões como essa torna o acesso às universidades para o estudante da EJA uma utopia. A universidade é um ambiente que canonicamente o público da EJA não é convidado. Os valores depreciativos nas relações de poder coíbem sua liberdade de expressão, de ser cidadão, criar metas e atingir objetivos, analogamente visto na história de Carolina de Jesus. A ideologia libertadora de Freire (1967, p. 42) entende que “[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamento que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”.

A criação é uma prática de autorrealização, do exercício e usufruto pleno da cidadania, de buscar motivação e de se libertar das amarras sociais. Isso é algo que falta para com a população jovem e adulta tanto no ensino básico quanto na assistência informativa e formativa, que deveria ser ofertada para o acesso aos níveis de educação, sejam eles na escola regular ou no ensino superior.

### 2.3 Coletividade e narrativas

A partilha de valores e significados de um povo faz parte de um sistema de coletividade. O sujeito inserido em um grupo específico se sente parte da comunidade por partilhar de determinados signos construídos ali.

O coletivo refere-se ao encontro da pessoa com os outros pessoais em constante negociação com *costumes, crenças e valores* comuns canalizados pelas práticas dos adultos e das instituições. Várias formas de ser, produto de trajetórias de vidas singulares, assumem lugares ativos na constituição de um grupo, o qual se torna responsável por sintetizar as diversas ‘leis’ pessoais. Do ponto de vista dialético, essa síntese não quer dizer nem soma das partes, nem supressão de algumas em função de outras, mas uma sucessão de negações e reformulações de posições pessoais em função da existência e manutenção do grupo/instituição. Nem a pessoa é um indivíduo totalmente autônomo, e nem o grupo é uma entidade absoluta ou definitiva. A comunicação é inerente à experiência em grupo, possibilitada pelo compartilhamento de significados que, por sua vez, enlaçam memória, afeto, conhecimento e moral, atuando sobre o pensamento, sentimento e aspirações de cada um (FREIRE, 2008, p. 12 – *grifos da autora*).

É na coletividade que os pares que se assemelham e se encontram para partilhar e criar experiências e vivências. Ela está ligada ao processo regulatório das práticas sociais, pois são nos encontros grupais que há a negociação de características comuns aos membros, podendo

elas serem favoráveis ou contrárias à dinâmica geral seguida. O coletivo é a junção de vários indivíduos com experiências pessoais que participam de um sistema aberto, grupal.

No coletivo há a alimentação e a retroalimentação de traços que emergem no decorrer da vida cotidiana. Geralmente, os traços são dispostos a partir da hipergeneralização de um signo que, dependendo da finalidade do grupo, pode aceitá-lo ou tentar mudá-lo.

Um ambiente, institucionalizado ou não, que priva criar dinâmicas significativas e progressivas para incentivar o sujeito funciona como fator de desvantagem, ainda mais com o público jovem e adulto. As redes de relacionamento da EJA já são enfraquecidas por diversos signos hipergeneralizados que fazem parte da sua formação e que tentam negar a internalização de significados da cultura dominante. Todos esses fatores levam à construção de um *eu* para o mundo que se forma a partir do posicionamento que lhe é colocado, edificando construções do sistema psicológico intrapessoal e/ou interpessoal.

A formação psicológica é influenciada por valores presentes na sociedade que direciona o ser humano a um sentir, agir e pensar de forma introspectiva, trabalhando consigo, internamente, a forma de lidar com seus relacionamentos. Essa maneira intrapessoal de sentir atinge suas práticas cotidianas de maneira incisiva, dando-lhe direcionamentos favoráveis ou não, dependendo da cultura em que vive.

A formação intrapessoal caminha junto com a formação interpessoal nas atuações com os outros seres humanos. Aquela sinaliza escolhas a partir do que lhe é colocado em xeque. Se há uma relação *eu-outro-cultura* em que não há incentivos, o sujeito poderá se sentir incapaz de alcançar voos que permitam seu sucesso, isso irá construir seu aspecto intrapessoal de forma a delimitar fronteiras sociais pequenas. Isso é uma ação negativa, pois as fronteiras devem estar sempre em movimento e não limitadas a imposições.

Situações de vivência social em determinada cultura implica colocar valores culturais acima de outros. Isso pode ser verificado, por exemplo, nos estudos feitos por Cruz (2016) ao constatar alguns fatos sobre estudantes da EJA na Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

No mesmo espaço em que uma moça disse [...] que “A UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens”, uma estudante do IV semestre do Curso de Letras Vernáculas, ao ouvir, levantou-se e disse com bastante entusiasmo: “Opa, eu estou aqui! Fui aluna, sim, da Educação de Jovens e Adultos e estou aqui como você” (CRUZ, 2016, p. 30).

Através das narrativas podemos perceber que o estudante jovem e adulto busca seu lugar dentro da universidade e impressiona os outros sociais que não veriam aquela figura social ali. São nessas histórias que se busca o verdadeiro sentido da quebra do estereótipo social

fomentando por vozes de um coletivo que generaliza a presença universitária em um padrão de idade e tempos certos. Apesar da cultura e da sociedade elaborarem projetos que delimitam os espaços acadêmicos em fronteiras que seguem o viés hipergeneralizado de público universitário, a presença da EJA no ensino superior não deve ser apagada.

Como o estudo de Cruz (2016) mostra, é mediado pela história de si que uma estudante se entusiasma no discurso ao se colocar no coletivo com a outra colega apesar da sua exclusão social gerada pelos signos generalizados. A atitude errônea de estipular que egressos da EJA não podem estar no ambiente acadêmico gera estigmas que se alimentam ao longo do tempo e impedem que pessoas modifiquem suas ações frente a um desafio como a EJA.

A proposta de mudança dessa realidade poderá ser investida a partir das narrativas dos egressos que se posicionam e demonstram visibilidade da sua figura. A imagem do estudante da modalidade EJA é construída socialmente e vista pela linguagem utilizada para defini-lo, como o afastamento dele dos bancos acadêmicos. Isso remete a modelos miméticos presentes na sociedade.

Valsiner (2012, p. 28) explica que “[...] a linguagem que a pessoa utiliza para interagir dentro de sua sociedade é uma ferramenta semiótica no sistema intrapsicológico da pessoa e orienta os modos pelos quais ela pensa, sente e articula sua fala”. A linguagem utilizada como ferramenta semiótica é, muitas vezes, fruto de algo que já está sendo reproduzido há anos na sociedade, como o ambiente universitário não acessível às camadas populares. Esse discurso deverá ser transgredido a partir da fala de si e do seu posicionamento através da sua trajetória de desenvolvimento. O próprio ato de narrar é visto como uma mudança na linguagem do signo hipergeneralizado.

A ação discursiva e narrativa dos egressos é substancial para a mudança do pensamento coletivo de exclusão da EJA. Esses fazem parte das classes populares e é necessário que haja uma inversão dos paradigmas da classe dominante para o não apagamento das lutas sociais (BAKHTIN, 2018).

O elucidado se encaixa na psicologia cultural ao que foi denominado de transferência de cultura. Esse termo vê a cultura como um processo transferido entre indivíduos sociais. A construção processual deste ato é passível de erros, acertos e/ou mudanças, a depender dos sujeitos inseridos e da ideologia presente no momento do discurso, que deve ser permeado por diferentes vozes, produzindo uma relação dialógica em que os seres se constituem olhando, ouvindo, interpretando o outro e formando a si.

Isso é teorizado por Bakhtin (2018, p. 205) ao dizer que: “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”.

Apesar das vozes narradas dos egressos da EJA nos ambientes acadêmicos serem poucas, elas são necessárias para a mudança de signos sociais no sentido de viabilizar transformações nos discursos dos outros sociais e da própria percepção de pertencimento como estudante universitário.

Aproximamos do conceito de transferência de cultura em um modelo bidirecional. Esse “[...] é baseado na premissa de que, na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais” (VALSINER, 2012, p. 34). Há aqui um processo de relação dialógica, uma vez que envolve múltiplas partes e garante alta variabilidade no sistema dialógico. Além disso, “a característica crucial de qualquer diálogo é, portanto, uma relação entre mensagens comunicativas” (VALSINER, 2012, p. 127), o que pode ser ocasionado pelas mensagens culturais de diferentes diálogos e vozes através das narrativas.

A proposta deste modelo de transferência se diferencia do modelo unidirecional pelo fato de “o papel do recipiente dessas mensagens é o de mero aceitador de todas as influências, mais do que o de um modificador construtivo (embora limitado) das mesmas” (VALSINER, 2012, p. 33). O modelo unidirecional inviabiliza a genialidade do sujeito no seu próprio processo de desenvolvimento humano, já que o indivíduo é apenas um ouvinte, criando relações monológicas, caracterizando o diálogo como homogêneo (BAKHTIN, 2018; VALSINER, 2012).

O modelo unidirecional de transmissão é amplamente difundido e atravessa nossos significados linguísticos comuns. É o preferido pelas instituições que tentam regular a vida das pessoas. Assim, tem sua contraparte na linguagem da psicologia e da educação, que frequentemente assumem serem as funções psicológicas das crianças “formadas” ou “moldadas” por seus pais, professores ou amigos. O conhecimento é visto como algo dado, e que deve ser aprendido (oposto a recriado). O discurso na educação, na antropologia e na psicologia infantil tradicionais aceita habitualmente as implicações da visão unidirecional da transferência. Isto foi possibilitado pela falta de compreensão dos processos básicos do desenvolvimento (VALSINER, 2012, p. 34).

Aceitar um modelo unidirecional de transmissão é aceitar inércia. Vivemos em um mundo da guinada dialógica, as sociedades estão mais dialógicas, a prática docente requer diálogo, humildade, amor e compreensão (FREIRE, 2019b).

A visão única, direcionada e sem ramificações exploratórias assume papel regulador na vida das pessoas, tornando-as apenas receptáculos informacionais, sem exercer a criticidade. Freire (2019b) versa sobre esta visão pobre de incentivo nas práticas educativas, nas quais “[...] o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2019, p. 80). Esta perspectiva “bancária”, em

que educandos são vistos apenas como depósitos, é resultado da transmissão de saberes que em nada revela no sujeito aprendiz sua capacidade cognitiva de inovação, criatividade e/ou curiosidade. Ela é colocada em um lugar de antagonista da educação, na qual o educador apenas “é”, e o aprendiz “não é”. Aquele “é” o que sabe, estuda, tem, pensa, age e atua; esse “não é” nada, não sabe, não estuda, não pensa, não tem, não age e não atua.

Ter esse tipo de prática é desconsiderar o sujeito como um ser singular. A concretização da aprendizagem se dá nas experiências, pois são nas experiências afetivas vivenciadas culturalmente e socialmente que o sujeito se desenvolve coletivamente e individualmente, ao mesmo tempo que ele experiencia e adquire conhecimento.

## 2.4 Trajetórias temporais e desenvolvimento humano

A mediação semiótica constitui os sistemas psicológicos humanos tanto intrapessoal quanto interpessoal, dando sentido à própria vida e ao ambiente que os cerca. Logo, analisar os marcadores de significados gerados por signos se envolve também na condição cronológica do ser humano. Valsiner (2012, p. 41) elucida bem essa marcação ao explicar que

Diferentes experiências de vida no passado, sobretudo do passado mais recente, insistem em referenciar o modo por meio do qual a pessoa constrói um sentido do presente. Ao mesmo tempo, as imagens do futuro possível, do mais imediato ao mais distante, em contraste, “empurram” em direção ao sentido do presente. É o presente que afeta o futuro por meio da construção pessoal semiótica.

A construção pessoal incorpora a construção social, uma vez que os sentidos produzidos pessoalmente têm como base um ambiente social externo. Esse pressuposto mostra como a construção de trajetórias temporais, referenciando as experiências vividas, está atrelada ao quesito social.

São as experiências e vivências que caminham entre o passado, presente e futuro, não necessariamente nessa ordem, que vão participando do desenvolvimento humano. Essas experiências podem revelar ao estudante da EJA um desejo de voltar ao passado e entender os motivos que o levaram à modalidade da EJA ou o interesse no seu ingresso na universidade. Os pensamentos também lhe trarão ao presente e isso irá refletir em suas decisões futuras, pois segundo Pierce (1935, p. 104) “O futuro é sugerido pelo passado, ou melhor, é influenciado por sugestões do passado”.

As decisões humanas levam em consideração a linha temporal que induz o indivíduo a propósitos baseados em tempo e escolha, já que “a existência humana situa-se dentro de uma

extensão temporal que é orientada para o futuro. Essa extensão se efetiva pelo estabelecimento de signos específicos abstratos o suficiente para funcionar como guias de toda a gama de construções possíveis no futuro” (VALSINER, 2012, p. 53).

Logo, além do desejo nortear o futuro, como estudar e trabalhar para comprar uma casa, há também a implicação social e cultural que o sujeito carrega nas suas decisões, como o local onde poderá comprar a casa. Essas decisões nem sempre têm como protagonista a sua própria vontade. Diversos são os fatores que motivam a escolha de variados assuntos inerentes ao ser humano.

Cada significado – signo – está em uso durante a janela de tempo infinitamente pequena para que nós, convenientemente, chamamos “o presente”, é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção ao possível futuro – antecipado, ainda que desconhecido. [...] Quando necessário, a pessoa está constantemente criando significado adiante de seu tempo, orientando-se em direção a uma ou outra vertente antecipada e, dessa forma, preparando-se para esse futuro (VALSINER, 2012, p. 53-54).

As escolhas são baseadas em vontades. Essas são reflexos de uma construção social que coloca o ser humano em posição de igualdade perante seus semelhantes, em que todos são aptos a estarem na escola no tempo e idade próprios, a terem condições financeiras favoráveis para se alimentar e se locomover, além de também terem direito ao lazer.

As posições sociais genéricas mantêm uma visão única do ser social, não olhando para as pessoas que não fazem parte do mesmo grupo social e que não compartilham da mesma realidade, mas que, mesmo assim, almejam os mesmos desejos e sonhos.

Nesse sentido, torna-se imperioso olhar para o público da EJA que, assim como o público do ensino “regular”, alguns também almejam se graduar no nível universitário. Portanto, tentamos desvendar as possibilidades veladas aos estudantes da EJA que foram criadas por uma construção cultural, pois como ser humano de direito ele também se coloca em uma trajetória de disputa e esperança.

Consoante a isso, Valsiner explica que

No contexto do estudo de vidas humanas, uma proposição geral se coloca: a de que os seres humanos se desenvolvem por meio de uma alta variedade de trajetórias de curso de vida e são capazes de demonstrar notável flexibilidade, momento a momento, em seu relacionamento com seus ambientes. No âmbito das perspectivas histórico-culturais sobre o desenvolvimento humano, uma tendência declara que o papel dos signos (mediação semiótica) é central nesse processo (VALSINER, 2012, p. 55).

O interesse nisso é entender a importância que o mundo simbólico tem na construção da vida do ser humano. Paralelamente, isso está relacionado ao seu desenvolvimento em vertentes sociais, cognitivas e culturais.

A premissa legal que abarca a EJA como modalidade da educação básica parte do princípio de que essa é voltada aos estudantes que não conseguiram realizar seus estudos no tempo “certo” de escolarização. Isso pode ser traduzido no entendimento de que o tempo em que o social, o cultural e o cognitivo estão preparados para que os estudantes estejam na sala de aula aprendendo e que todo este processo culmine em uma diplomação.

A psicologia cultural mostra a validade dos processos culturais, mediados por signos, na maleabilidade que envolve o ser, a sociedade e a cultura. Os signos inseridos na situação da EJA motivam diretamente o desenvolvimento do ser e desemboca em uma ação, essa é decidida por fatores culturais já presentes na sociedade há bastante tempo, permeando e se nutrindo.

O essencial é mostrar a importância que os signos têm quando são mal elaborados e/ou interpretados, restringindo determinado grupo à determinadas ações. A relação restritiva é sugerida socialmente por grupos que ditam as regras sociais, logo as atividades proferidas pelos grupos dominantes serão tidas como regra geral. Por isso, é importante a maleabilidade da sociedade em aceitar as diferenças e se adaptar a ela, tomando as bases da transferência de cultural bidirecional e se adaptando à medida que signos e pessoas são transformados.

Inserido nesse pensamento está o desenvolvimento humano como parte integrante de experienciar, viver, vivenciar. Além do processo fisiológico de conexões neurais, a formação de identidade, de compreensão de si, das tradições que cerca o ser, dos valores cívicos e outros também formam o ser humano, por isso é relevante um ambiente com situações dialógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos indivíduos.

O processo de desenvolvimento é contínuo e dinâmico, não se limitando apenas à uma determinada fase ou idade, sendo cessado somente com o fim da vida. Percebemos que são diversos os casos de pessoas de diferentes idades que são inseridas em diversos meios e aprendem algo, como é o caso da pesquisa de Souza Filho (2019) sobre a presença da EJA-idosa na Universidade Aberta da Terceira Idade.

É nessa perspectiva que a sociedade carrega valores importantes para a formação de seus sujeitos. É a partir do que é construído no seio social que o coletivo irá sugerir valores e princípios a serem seguidos. Este sistema de “regras” aceitas socialmente devem estar sempre visando o desenvolvimento social e cultural que não negue direitos a algum participante da vida coletiva, uma vez que negar cidadania para alguém é privar o desenvolvimento integral.

Tendo em mente que os valores culturais carregados na sociedade implicam em mudanças, levamos em conta que a visão bidirecional de transmissão cultural

[...] implica construção de novidade, tanto na codificação como na decodificação das mensagens culturais. Em certo sentido, a mensagem como tal nunca existe sob determinada forma, na medida em que é sempre reconstruída pelo codificador (que pode iniciá-la com um determinado objetivo em mente, mas modificá-la no curso de sua própria criação), e de maneira similar, pelo decodificador. Assim como papéis de codificador e decodificado estão constantemente se revezando, a transmissão cultural envolve a transformação da cultura em tempo real, no discurso social, por seus participantes (VALSINER, 2012, p. 35).

Nesse ínterim, cabe pensar o papel que a transmissão de conhecimento e cultura exerce na vida e no desenvolvimento ontogenético do ser humano. Esse é um ser em constante desenvolvimento, que se constrói desde a infância e vai adquirindo conhecimento e trilhando trajetórias.

Valsiner (2012) explana que “os mais velhos” são tidos como detentores do conhecimento e devem ser ouvidos. Porém, eles também não fogem da regra da transmissão cultural que segue dois caminhos (bidirecional), não apenas como receber a mensagem, guardá-la para si e ser um receptáculo de informações, mas sim analisar criticamente a informação que é dada e construir coletivamente essa mensagem.

É relevante destacar que a mensagem perpassa as vozes construídas no meio. É nessa relação de emissor -> mensagem -> receptor que há construção ou, como interpreta Bakhtin, expressão, sendo ela “[...] algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de signos externos” (BAKHTIN, 2018, p. 202). Os signos são construídos à medida que mudanças ocorrem; leis são mudadas, a população muda e a economia muda, assim, não é válido carregar informações que não são mais pertinentes, e sim se tornar o agente da mudança.

As políticas públicas e a conscientização social tornaram a EJA um espaço de visíveis mudanças socioculturais. Porém, ela ainda está inserida em um conceito que carrega complexos de inferioridade e invisibilidade que foram fomentados ao longo das décadas. Esses complexos são frutos de uma transmissão cultural que não levou em conta o olhar reflexivo por parte dos agentes sociais em tornar a modalidade de ensino da EJA um mediador semiótico de oportunidades, e não um fator de vergonha.

O reflexo disso é visto dentro da universidade, pois a luta para voltar aos estudos já é bem dificultosa e fomentada por estereótipos de medo e constrangimento. Ao colocar em pauta as questões temporais e logísticas, como meio de transporte, localidade e jornada de trabalho,

como barreiras que precisam ser enfrentadas para entrar no campo universitário, um local de acesso privilegiado e nutrido pela classe social dominante, o jovem e adulto se depara com desafios que precisam ser superados. As informações culturais passadas ao longo do tempo chegam à escola da EJA e, conseqüentemente, aos seus estudantes carregadas de impossibilidades de acesso, de permanência, de futuro e de exercício da cidadania.

## 2.5 O *self* em pauta: questões de dialogicidade na constituição de si

O *self* é a unidade básica de entendimento de si nas relações intrapessoais e interpessoais. É ele que se constrói e se modifica a partir do fator de regulação e autorregulação construído socialmente, formando-se a depender dos ambientes inseridos e do momento da vida.

Valsiner (2012, p. 61) explica que “O *self* dialógico pode ser visto como autorregulador dos processos de ação em curso, na medida em que cria um senso geral pessoal acerca do que está acontecendo em dado momento”. Ele consiste em um exercício contínuo de diálogo consigo mesmo e com os outros *selves* que o compõe. Freire (2008) conceitua o *self* da seguinte forma:

O termo *self* equivale, em português, à *pessoa*, ao *eu*, a *si próprio*. Como categoria psicológica o termo é utilizado de forma assistemática no sentido de *identidade*, *personalidade*, *ego*. É também utilizado como uma categoria referente a *si mesmo* – o prefixo *auto* em: auto-estima, autoconfiança, auto-imagem, autodeterminação etc. [...] O *self* indica a unidade reflexiva da psique humana que permite que o ‘eu’ possa falar de ‘mim’, conduzir ‘minha’ ação e se relacionar com o que é ‘meu’. É o que permite a pessoa se situar nos diferentes contextos vividos (FREIRE, 2008, p. 31).

É o caminho autorreflexivo que coloca o *self* no jogo das relações sociais, culturais e pessoais, dialogando consigo mesmo, se identificando e se posicionando a depender das situações. Esse termo é relevante nesta pesquisa no sentido de uma reflexão que envolve o *self* de estudantes da EJA em seus diferentes papéis sociais: estudante, mãe, pai, filho, trabalhadores e outros, entendendo como o processo de regulação e canalização cultural interfere no diálogo entres *selves*.

Nos aproximamos dos pensamentos de Valsiner quando esse fala que:

[...] a pessoa social – um ser subjetivo dentro de um contexto social – está constantemente agindo dentro da gama de possibilidades abertas por seu papel ou norma social. Além disso, empenhando esforços para reorganizar seus papéis sociais, desafiando os próprios limites. A teia social é constantemente construída por ações

coletivas de indivíduos, que passam então a destruí-la de forma a poder reconstituí-la sob modalidades sempre novas (VALSINER, 2012, p. 79).

Os papéis sociais impostos não são estáveis, decisórios e definitivos. Pelo contrário, é no sentido de caminhar contra estereótipos que há um constante debate em eliminar fronteiras pré-determinadas. Apesar da comunidade social determinar qual papel será desempenhado por um público, é necessário que esses papéis estejam sempre em reciclagem. Ao não se realizar esse ato, voltaremos a expandir pensamentos que se aproximam da transferência de cultura unidirecional, que é pobre de conceitos e gera estagnação de evolução sociocultural nas diferentes áreas.

Percebemos a implicação dos papéis sociais na homogeneidade do público presente nos diversos ambientes, principalmente nas universidades. Os mesmos traços presentes nesses locais é reflexo de vozes socialmente superiores que demarcaram esses territórios, aceitando o exercício de apenas um papel social: o da classe dominante.

Nesse sentido, se torna árduo assumir um papel que vá de encontro ao aceite socialmente. As reflexões sugeridas pelos coadjuvantes dos ambientes dominados são difíceis, uma vez que implicam em esperanças futuras que talvez sejam complicadas de alcançar. Essas esperanças podem ser vontades, desejos ou sonhos provenientes de uma história passada. Questões como essas entram no embate das relações de pertencimento de algo, alguém ou de lugar e de vontade de mudanças que são inerentes ao espaço-tempo.

As pessoas não estão situadas estaticamente “em” uma sociedade; pelo contrário, seu pertencimento a uma sociedade requer a detecção de sua posição atual dentro do campo, de suas trajetórias dentro do campo no passado e de sua direção no esforço de mover-se dentro do campo entre presente e futuro (VALSINER, 2012, p. 79).

Questões de esforço são semelhantes às questões de hegemonia e meritocracia. O esforço é relativo e pode ser preconceituoso. O passado, a condição e o papel social pré-determinado são fatores que determinam o nível do seu esforço, geralmente esse para pessoas desprivilegiadas socialmente é grande. Na sociedade capitalista não é mais necessário apenas a vontade ou esforço exacerbado, é preciso a revisão dos espaços canonicamente ocupados e das pessoas que lá estão presentes.

Os estudantes da EJA são historicamente colocados em posições de inferiorização por fazerem parte de um grupo que é marginalizado. Salvo casos específicos, é homogênea a classe de pessoas que pertencem à essa modalidade de ensino: classe popular. Esse estigma gera problemas pessoais que refletem nas relações sociais, pois “[...] marcadores de classe social nos processos de interação interpessoal e social-institucional permite que a noção de classe social

se torne um signo funcional hipergeneralizado que é utilizado em contextos particulares” (VALSINER, 2012, p. 83). Isso é visto no caso da institucionalização da própria EJA e da sua funcionalidade vista socialmente: apenas adquirir um diploma.

Ter essa visão é no mínimo inconstitucional, uma vez que é papel do Estado fornecer formação para o exercício da cidadania e não apenas a diplomação. Ser cidadão é estar apto a fluir entre os diversos ambientes, sejam eles institucionalizados ou não, é saber ser e estar presente, independente de fatores sociais, políticos ou econômicos; é existir e saber que existe.

A diferenciação que existe nas construções sociais é causada por reguladores existentes nos mais variados meios em que os sujeitos são regulados. Essas construções implicam no próprio *self* do ser, já que:

Constrói-se distinções entre estratos sociais com base na sinalização simbólica do ambiente e do próprio *self*. No processo de estabelecer hierarquias de poder, diferentes classes sociais negociam suas relações de poder mediante força física (ou militar), propriedade de recursos econômicos, marcadores educacionais (certificados, diplomas) e também quando criam fronteiras explícitas e implícitas para separar os vários estratos (VALSINER, 2012, p. 85).

As negociações funcionam como no mercado financeiro: quem tem mais, consegue mais. É nítida essa comparação nos vários estratos sociais destacados no Brasil e no mundo. É um ciclo que se retroalimenta à luz do sistema capitalista, aqueles com mais recursos econômicos possuem mais condições de mostrar e alavancar seus marcadores educacionais e criar estratos sociais cada vez mais altos. Nessa relação citamos as construções temporais que fomentam a construção de um futuro próspero; é difícil ser inserido na metrópole urbana (futuro) se você e seus antepassados vieram das periferias (passado).

Trabalhar a relação de superação, entendida como ressignificação e reorganização do *self*, que é relativo à reorganização das dinâmicas das relações, é essencial para causar mudanças substanciais na vida do indivíduo. A trajetória passada é importante para experienciar o presente e escolher o futuro, pois “[...] é pela apresentação da experiência passada, por meio de signos, que criamos o próximo momento de nossa experiência. Nós experienciamos o mundo, e o significamos por meio de signos (VALSINER, 2012, p. 109).

Por isso, os signos devem ser maleáveis, passíveis de mudança de significados que visem transformações positivas, alavancadas nas experiências vivenciadas e ressignificadas em situações motivadoras.

Esse progresso requer um processo gradual e paciente, tendo em vista que mudanças não ocorrem rapidamente. É preciso que seja feito um exercício de contemplação futurística do

que é bom, do que pode vir a ser bom e do que poderá mudar na trajetória de vida do indivíduo. Argumentar sobre a relação dos signos do passado, que estão presentes no atual momento e podem ser significativos no futuro é levar em consideração o *self* fluído que caminha nas relações intrapessoais e interpessoais, buscando ser inserido e não ser visto como objeto de distanciamento.

O *self* é formado a partir das trajetórias temporais e psicológicas. A incerteza do futuro e os passos dados para a mudança do passado no presente são significativos no processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que a inércia é imprópria e ilusória. O processo mencionado se dirige para a mudança de *selves* que não carreguem significados de estagnação e preconceito, mas sim de valores próprios e dignidade.

O *self* trabalha a relação da dialogicidade e pluralidade. Há o entendimento de diferentes vozes que formam o *self/selves* e esse(s) dialoga(m) com diferentes vozes e formam o ser, gerando uma relação de polifonia.

A polifonia que ocorre nessa formação pode ser explicada como:

[...] a ideia de que um *self* consiste de diferentes vozes ou *Self-Positions* – significados, posicionamentos, pontos de vista – assim como um *self* possui muitas posições do ‘eu’ (*I-Positions*) – eu como profissional, como estudante, como filho, como cônjuge, como representante político etc. (FREIRE, 2008, p. 35).

Nesse sentido, é ímpar compreender a relação entre as vozes presentes no discurso social, e não seria incomum visualizar essas vozes no nosso próprio sistema psicológico. O *self*, enquanto sistema dinâmico, pode ocupar posições hierárquicas, mas também traz em si a noção de fluidez que ocorre a partir de diferentes posições do eu.

São os diferentes posicionamentos de *self* que caracterizam o que eu apresento ao mundo, que sinalizam o *eu* como locutor e interlocutor das minhas trajetórias, criando o *self* dialógico. As várias posições que assumo socialmente são caracterizadas pelo lugar que dou ao agente social.

O *self* estudante da EJA não deve ser visto como o insignificante da situação, mas sim como um ser que busca se desenvolver intelectualmente e socialmente, modificando fronteiras de julgamentos pessoais e sociais. Para que isso ocorra deve-se transpassar fronteiras, pois elas delimitam, e isso é motivo de estratificação que tira aquele que não é do que poderá ser.

Essa noção é apresentada a partir da “dinamicidade do *self*, que é um fenômeno cultural-pessoal, tem suporte na flexibilidade dos sistemas de significação dentro dos mundos culturais coletivos” (VALSINER, 2012, p. 135). É no sentido de flexibilizar os posicionamentos de si

mediante signos hipergeneralizados que propomos trabalhar as diferentes vozes da EJA inseridas na universidade a fim de causar estratificações positivas, tornando as vozes intrapsicológicas e intersociais dos estudantes jovens e adultos algo que deve ser visto como importante para entender os processos de desenvolvimento desses.

### 3 METODOLOGIA: A CIÊNCIA COMO CONHECIMENTO TRANSFORMADOR

*A ciência é como um culto. O caminho até ela exige certo ritual e certa pompa. É o método científico. Ele dá garantia e aval aos procedimentos do cientista, pois, segundo constatação de Descartes, “não basta ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem”, usando métodos e técnicas adequadas a cada situação e a cada tema (Viegas, 2007).*

A busca pelo conhecimento é algo que motiva o ser humano há vários séculos. Platão e Aristóteles já divulgavam conceitos sobre o que é conhecer, defendendo a visão do idealismo e do realismo. Pensar no processo do conhecimento significa explorar as potencialidades do ser humano enquanto ser de direito que busca transformação, podendo ela ser social, econômica, política, filosófica ou acadêmica.

Viegas (2007, p. 32) se pauta no conceito de conhecimento científico da seguinte maneira:

Se o conhecimento religioso prescinde da razão, se a filosofia prescinde do sentimento, se a ideologia prescinde de ambos, o conhecimento científico busca maximizar a utilização da racionalidade e da sensibilidade para apreender seu objeto. É um conhecimento eminentemente empírico: parte da experiência e da verificação para, então, buscar sistematização, vale dizer, procura descobrir as relações constantes entre os fenômenos, isto é, suas leis ou, em outras palavras, suas causas [...].

A ciência pode ser entendida como “um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza” (GOMIDES, 2002, p. 3). O conhecimento racional tem uma epistemologia filosófica como base e busca respostas por meio da razão do raciocínio, traçando caminhos (métodos) para encontrar resultados confiáveis e dignos de publicidade e aplicabilidade.

Valsiner (2012, p. 299) apresenta a metodologia como “[...] um processo pelo qual o conhecimento científico é produzido”. Assim, a pesquisa acadêmica consiste em um ato de profunda imersão no que se quer aprender, descobrir, questionar, se posicionar, indagar, inquirir, contestar, debater e outros termos que formam uma lista não exaustiva do porquê analisar um ou vários fatos que permeiam a sociedade e que precisam ser questionados à luz da ciência.

A pesquisa científica busca levantar indagações para preencher lacunas que estão presentes no meio social, lacunas essas que de uma forma ou de outra ainda não foram preenchidas no que tange à solução de problemas.

Partimos do princípio de que o levantamento de pressupostos sobre determinado problema surge a partir de uma inquietação pessoal. Essa não pode ser entendida como nociva, mas sim como um movimento de entusiasmo do pesquisador, que pode visualizar na pesquisa uma oportunidade de mudança pessoal, social e cultural.

Grande parte das pesquisas no ambiente acadêmico surge mediante observações da realidade e da prática social. Nessas visualizamos posturas desfavoráveis da vivência de si, do outro, com o outro e para o outro, levantando uma infinidade de questionamentos que abarrotam a cabeça do pesquisador, surgindo daí o problema de pesquisa.

As universidades são as grandes fontes do conhecimento científico. Os programas inseridos nesse ambiente buscam, a partir de uma orientação, desenvolver a pesquisa com o intuito da resolução de problemas, mostrando que determinado método, sua aplicação e geração de resultados podem ser fatores de mudanças sociais, não reduzido a somente alimentar os bancos literários de bibliotecas.

A princípio do encaixe da metodologia nesta dissertação, há de se levar em conta que os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa funcionaram como uma construção do conhecimento que levou em consideração a subjetividade de todos os envolvidos, inclusive do próprio pesquisador. Nos aproximamos da teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey e Patiños (2017) ao explicar que:

La subjetividad es la forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos. A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana (GONZÁLEZ REY; PATIÑO, 2017, p. 123)

Além disso, Valsiner (2012, p. 301) coloca a subjetividade do pesquisador como algo relevante na construção do conhecimento científico, pois ele “[...] experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal”.

Por isso, à luz dos pensamentos de Benjamin (1994) e seus estudos sobre as vivências e experiências, que traduzimos como momentos de construção e de transformação através das narrativas, buscamos nos participantes histórias de si com significações sobre o mundo e o contexto que estão inseridos, sobre as perspectivas, as emoções e os desafios que contribuíram para seu processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e fora dele: na universidade, visando ao máximo acessar os sentimentos e emoções para um maior aproveitamento das análises e dos resultados esperados.

Esta dissertação adotou cunho qualitativo e a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, utilizando a entrevista narrativa como dispositivo de significações de si através dos posicionamentos de *self*. Ainda, a análise dos resultados foi feita a partir do mapeamento das situações marcantes no espaço-tempo com a identificação de mediadores semióticos. A seguir discorreremos sobre os procedimentos metodológicos.

A opção pela pesquisa qualitativa de base dialógica se deu pela abordagem em considerar a subjetividade do sujeito de pesquisa que ultrapassa a quantificação estatística de análise de dados, de números, fórmulas e geração de gráficos e planilhas para chegar a um resultado de cunho positivista. De acordo com Flick (2004, p. 22) “As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”, sendo assim, levou-se em consideração as visões de mundo compartilhadas por pesquisador e pesquisado.

A construção e interpretação de dados no âmbito da pesquisa qualitativa considera a interação que há nos sujeitos envolvidos no processo epistemológico de pesquisa, visto como algo em constante construção e que enxerga a pesquisa num viés dialógico do ser humano e da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2010), além da complexidade que há nessas interações, o que tende à escolha de procedimentos que visem qualificar o sujeito de pesquisa e as suas percepções que abarcam o objeto de estudo.

O principal pressuposto da pesquisa qualitativa é o fato dela não se preocupar com a representatividade numérica, mas sim com a profundidade e a compreensão dos sujeitos a partir de uma análise minuciosa por parte do pesquisador. A pesquisa qualitativa tem o princípio de buscar a explicação de determinado problema com o intuito de “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém a ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa, segundo Araújo et. al. (2018), “[...] se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social” (2018, p. 3). Sousa et. al. (2008, p. 359) mostra que a pesquisa qualitativa se interessa nos “[...] fenômenos do dia a dia e na ecologia, por meio do pensamento sistêmico e holístico”.

Entendemos que essa abordagem metodológica se centraliza no estudo do desenvolvimento e contempla modelos não-reducionistas e orientações relacionais, além de considerar uma contextualização histórica, social e cultural. Essas mesmas autoras mostram que a “visão de mundo dos pesquisadores; a teoria; o fenômeno a ser estudado; a unidade

dialética entre os métodos empregados e os dados construídos” (SOUSA, 2008, p. 362) fazem parte do desenho do ciclo metodológico qualitativo. Esse ciclo também carrega valores intuitivos “do pesquisador quando este atua nos diferentes níveis ou momentos do ciclo metodológico que caracterizam determinada pesquisa” (SOUSA, 2008, p. 362).

Utilizar o método da pesquisa qualitativa com estudantes da Educação de Jovens e Adultos permite ter uma compreensão melhor desses sujeitos, sendo analisada não somente a parte numérica que rodeiam esses estudantes, mas as compreensões de mundo, de aprendizagem e de conhecimento que podem gerar transformações em suas realidades e vivências.

A pesquisa qualitativa é produtiva pois o pesquisador tem o objetivo de se aproximar dos seus sujeitos com compromisso, responsabilidade e possibilidade de melhoria no ambiente e na vida do educando, uma vez que esses sujeitos já estão, muitas das vezes, em situação de vulnerabilidade social, econômica, política e cultural. Essa abordagem ainda permite que o pesquisador tenha uma postura mais flexível, que se adeque ao seu público e leve fatores do ambiente na análise e construção dos dados.

### 3.1 A pesquisa narrativa

De acordo com Torril “[...] não existem pessoas sem narrativas [...]” (2006, p. 291). Refletir sobre as narrativas significa pensar nas histórias, nos diálogos e nas tessituras que constituem as comunicações, as relações e os posicionamentos de si. Bragança (2018, p. 68) expõe que “[...] o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de *(trans)formação* que envolve a todos, investigador/a e participantes”, retomando mais uma vez a importância da relação transformadora da pesquisa com os sujeitos que ela a compõem.

No processo e no produto de narrar o narrador tem um *dom*<sup>12</sup> de se autorreferenciar a partir das memórias que vão ascendendo, contando o seu percurso vivido, uma vez que “a narrativa pela qual ele se conta, o sujeito vem à existência colocando um ‘eu’ enunciativo que organiza de maneira autorreferencial simultaneamente um espaço de discurso e um espaço existencial” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 288).

A pesquisa narrativa pode ser entendida como uma forma de compreender melhor as experiências e vivências dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 18) “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas

---

<sup>12</sup> Walter Benjamin (1994, p. 221)

também dos pesquisadores”. Esses autores ainda mostram que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Bragança (2018, p. 68) complementa este pensamento ao elucidar que “a narrativa, em seus diversos modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas”. Isso permite incluir experiências e vivências no ambiente pesquisado, que é permeado de narrativas que os sujeitos contam e se (re)encontram a si e aos outros.

As narrativas são construídas ao longo do tempo, no caminhar da vida, visto que “toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22-23). Na feitura do caminho narrativo, Galvão (2005, p. 328) mostra que:

À medida que caminhamos para a vida adulta, pelo menos na cultura ocidental, tornamo-nos cada vez mais adeptos de ver o mesmo conjunto de acontecimentos de acordo com múltiplas perspectivas, interpretando os resultados como se fossem mundos alternativos. Damos diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo.

Nessa perspectiva, as narrativas criadas pelos sujeitos levam em consideração o contexto histórico-cultural-temporal vivenciado por eles. Segundo Valsiner (2012), as “diferenças individuais” podem se apresentar como “variabilidade intraindividual” que é “a diferença diacrônica de cada indivíduo ao longo do tempo e das circunstâncias” (2012, p. 320). Assim, a pesquisa buscou entender a constituição mútua entre o pessoal e o social, sugerindo que a experiência situada em um tempo e espaço adquire sentidos na relação entre passado, presente e futuro.

Considera-se, portanto, que as narrativas “são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura *interpretam* o mundo e como *dão forma* a suas experiências” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34). A pesquisa foi feita com o pressuposto de que os sujeitos são entendidos como “indivíduos que estão sempre em interação e sempre inseridos em um contexto social” (SAHAGOFF, 2015, p. 2) e, ainda, são atravessados por sistemas culturais, assim foi realizada a investigação narrativa.

Um dos principais pontos da pesquisa narrativa é o relato narrativo baseado em experiências e vivências. Enxergamos a experiência como algo que transpassa os espaços

físicos e não-físicos e vai se transformando, se diferenciando da vivência, pois “apenas a experiência é passível de ser transmitida, por ser atemporal, em contraposição com a vivência, que é efêmera e singular” (MORAIS, 2017, p. 388). A experiência é pessoal, social e cultural, sendo gerada por condições, sejam elas pessoais ou sociais. As condições pessoais são “sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante. Por condição social, entendem-se as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos” (SAHAGOFF, 2015, p. 3).

Galvão (2005) mostra as diferentes vertentes que a pesquisa narrativa pode se apresentar, levando em conta sua implicação de caráter social.

Sob o termo da investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico da época (GALVÃO, 2005, p. 329).

As construções narrativas feitas pelo estudante egresso da EJA e inserido na universidade buscou significações dos seus relatos na busca da construção do seu *eu* durante o processo da feitura narrativa, buscando, vivendo e dando visibilidade aos processos de constituição de si. Passegi et. al. (2016) garante que “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

Envolvido nos procedimentos metodológicos, também nos inspiramos em uma orientação dialógica de Saso e Alonso (2001) por apresentar reflexões que corroboram o trabalho com as narrativas. Segundo os autores (2001):

La investigación científica basada em el enfoque dialógico permite alcanzar diversos objetivos. Por una parte, hace posible el desarrollo de una teoría interpretativa y de análisis de la realidad. Por otra parte, constituye una profundización en una metodología crítica e innovadora. Y por último, permite superar una de las dualidades más habituales en las ciencias sociales, es decir, la relación sujeto/objeto. Constituye pues, una manera de incorporar las opiniones y los intereses de los participantes, normalmente excluidos de los procesos de legitimación científica (SASO; ALONSO, 2001, p. 81).

Essa visão metodológica sinaliza uma possibilidade maior na questão da dimensão social da pesquisa. Dialogar com a teoria, prática e sujeitos de pesquisa, levando em consideração seus interesses e opiniões, faz parte de um procedimento que visa a maior abrangência do estudo científico na comunidade acadêmica e fora dela.

Se desligar da figura positivista das ciências é abarcar a subjetividade do sujeito de pesquisa, dialogando com concepções contextualizadas, trazendo visão crítica e válida. Essa orientação dialógica permite realizar uma pesquisa com narrativas de si que não se resume em assumir determinado instrumento de investigação como absoluto para se chegar a um resultado. O pesquisador deve assumir a subjetividade de seus sujeitos bem como a sua própria, descobrindo caminhos que ajudem a si e ao próximo para observar, trabalhar e relatar o fenômeno da narração.

### **3.2 A entrevista narrativa**

Um importante trabalho realizado nas narrativas é feito na fase de produção de dados gerados a partir de algum instrumento científico. Os procedimentos para obtenção de informações empíricas na pesquisa narrativa podem se apresentar em diversas formas verbais e não verbais, desde cadernetas de campo e diários até entrevistas, cartas, autobiografias e observações (GALVÃO, 2005). Para um distanciamento do viés positivista que o termo instrumento carrega e por não dialogar com a pesquisa narrativa, optamos por utilizar a palavra procedimentos, pois essa revelou ser construtiva para o estudo.

Assim, nos apropriamos do procedimento de produção de informações empíricas a partir da entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch e Bauer (2008). É relevante destacar que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (2008, p. 91).

Assumir este pressuposto nos ajuda a pensar nas mudanças estruturais que os narradores tiveram nas fases de sua vida tanto em ingressar na EJA quanto em sair dela e ingressar na universidade. A visão de estrutura contida nesta dissertação caminha no sentido de ser sempre dinâmica, variável e plural, assim como as narrativas. Esses são os pontos principais que a pesquisa buscou desenvolver, são nesses fatos que há uma questão temporal, de transição, de mudança e de processos de desenvolvimento.

A entrevista narrativa busca compreender essas características que surgem através da mudança de uma forma de organização para outra, o que também pode acarretar a mudança

substancial do *self* e o colocar em evidência. Traduzindo isso chegamos ao ponto de determinar momentos importantes nas trajetórias de desenvolvimento, dos processos cognitivos, de aprendizagem, sociais e culturais que o sujeito revelou na narrativa. São nas mudanças que o sujeito dá significado à sua história, pois através da narrativa ele vai construindo sua trajetória de vida, dando sentido ao enredo e assumindo o papel de narrador. Por isso, é importante levar em consideração que:

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contadas permite a operação de produção de sentido no enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92).

O modelo de entrevista proposto por Jovchelovitch e Bauer (2008) é dividido em cinco partes, das quais nos apropriamos integralmente. Assim, elencamos as fases de preparação, iniciação, narração central, questionamento e fala conclusiva.

A fase inicial, nomeada pelos autores como preparação (i), consiste nas predileções do pesquisador e se pauta nas questões exmanentes, que “[...] refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens” (2008, p. 97). É importante que na fase de preparação as perguntas exmanentes formuladas pelo pesquisador estejam dispostas a se transformar em questões imanentes na fase de questionamento, na qual se usa da própria linguagem do entrevistado.

Na fase de iniciação (ii) “o contexto de investigação é explicado em termos amplos aos informantes” (2008, p. 98). É nessa fase que o pesquisador dá início a entrevista a partir de um tópico inicial e central a partir do qual o entrevistado irá desenvolver a sua narrativa. É interessante que nessa fase o tópico inicial formulado pelo pesquisador seja amplo, pois assim a narrativa poderá ser melhor desenvolvida e enriquecida pelo entrevistado.

A fase de narração central (iii) consiste na narrativa em si, merecendo destaque a escuta ativa do pesquisador e sem interrupções.

Quando a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou. Durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 99).

Na fase de questionamento (iv), o pesquisador, após feitas suas anotações pessoais durante a fase anterior, transforma as questões exmanentes formuladas na fase de preparação

em questões iminentes. É nessa fase que “as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões iminentes, com o emprego da linguagem dos informantes, para completar as lacunas da história” (2008, p. 100). Por fim, com o gravador desligado, é feita a última fase da entrevista: a fala conclusiva (v), em que o pesquisador poderá introduzir questões do tipo “por quê?”.

Nossa indagação consistiu em fazer com que o sujeito buscasse no passado as razões que fizeram ele entrar na EJA, qual era o seu papel social, qual o *self* que estava sugerindo suas ações naquele momento, como aquela(s) situação(ões) fomentaram suas escolhas no presente, quais fatores culturais e/ou sociais foram colocados em pauta e que dificultaram ou ajudaram seu ingresso na universidade, quais as dificuldades ou facilidades em viver o *self* egresso da EJA-universitário, quais perspectivas futuras estão na cabeça de cada um e como o próprio sujeito percebeu seu desenvolvimento como cidadão, estudante e ser humano.

### 3.3 Percurso da pesquisa

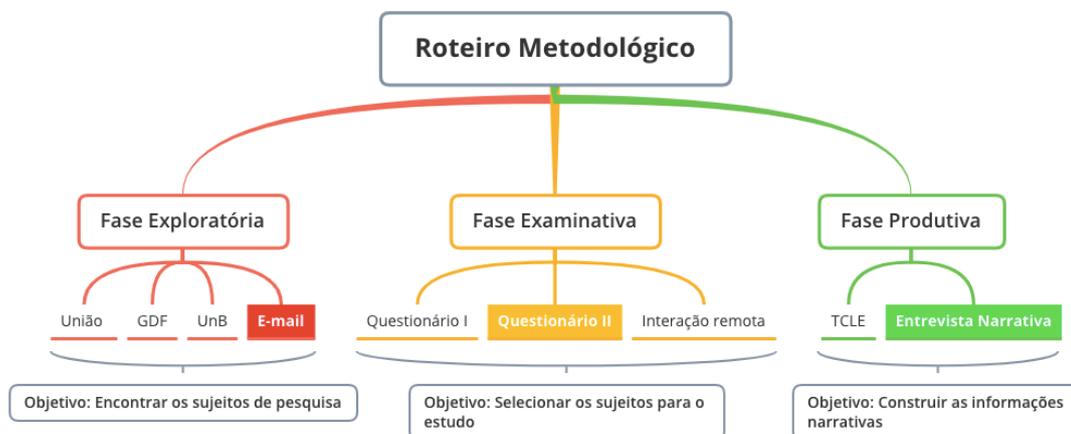


Figura 3: Roteiro metodológico

Tendo em vista a importância da organização dos rumos que a pesquisa tomou e a organização das fases, destacamos de imediato a necessidade de utilizar procedimentos de produção de informações empíricas significativos em razão da adaptação da metodologia no encaixe desta dissertação a partir do roteiro metodológico dividido em três partes, o qual está disposto na figura 3 e serão exploradas nas subseções seguinte.

### 3.3.1 Fase exploratória: em busca dos participantes

O questionamento da presença de estudantes da EJA dentro da universidade foi o ponto inicial para a investigação contida nesta dissertação. Esse olhar curioso, que busca nos percursos vividos algumas respostas para tantos questionamentos feitos, se direciona ao lugar amplo e plural que é a Universidade de Brasília.

Em Brasília, a UnB é a maior universidade pública. Há a presença de outras duas instituições de ensino superior público no território distrital: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e a Escola Superior de Ciências da Saúde. A busca por estudantes da EJA inseridos na universidade é um caminho tortuoso. Os dados fornecidos pelas instituições de ensino se pautam em resultados meramente quantitativos. É notória a não preocupação com os discentes dessa modalidade, uma vez que encontrar esses requer um trabalho multimodal, envolvendo diversas pessoas, instituições e departamentos no processo.

Inicialmente, preocupamo-nos em procurar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) se havia algum documento que continha os dados de egressos da EJA que conseguiram ingressar em alguma universidade pública ou privada do DF.

Encontramos a primeira barreira. Em um complexo sistema estrutural, onde há vários encaminhamentos de vários nomes dentro do setor administrativo da educação distrital, a resposta que obtivemos foi que o Censo Escola do GDF não coleta informações sobre estudantes da EJA aprovados em vestibulares. Dessa maneira, a Diretoria de Informações Educacionais da Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão da SEDF nos enviou apenas alguns documentos sobre quantitativo de matrículas e rendimento de estudantes.

Continuando a procura, entramos em contato com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) a fim de encontrar os nossos sujeitos. A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) nos sinalizou que deveríamos abrir um chamado no departamento que gere o Censo da Educação Superior por meio do sistema e-SIC. Aberto o chamado, o INEP encaminhou a solicitação à Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) da UnB. Essa nos forneceu uma resposta semelhante à dada pela SEDF, reiterando que no processo do registro acadêmico é exigido apenas o certificado de conclusão de ensino médio e que as informações referentes à instituição ou modalidade em que se concluiu o ensino médio não são armazenadas nos seus sistemas.

Afunilamos mais o processo. Dessa vez entramos em contato com o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) da UnB. Esse é responsável por

elaborar e gerir os planejamentos da referida universidade, como avaliações interna e externas, anuário estatístico, projeto político-pedagógico institucional e outros. A parte que poderia nos ajudar é referente a avaliação interna, uma vez que essa abarca, além de outros pontos, o perfil dos estudantes da instituição.

Esse perfil é estruturado nos cursos de graduação a partir de modalidades (licenciatura e bacharelado) e turno (integral ou noturno). Para exemplificar nossa busca, detalharemos esse perfil realizado no curso de licenciatura em Letras-português no período noturno. Em um primeiro momento é feito um perfil geral norteado por três eixos: o número de estudantes ingressantes, os matriculados e os formados. A partir dessa divisão é feita a classificação do perfil dos estudantes por sexo, faixa etária, raça/cor autodeclarada, cotas, pela forma de ingresso da universidade e forma de saída. No segundo momento é realizado o perfil dos egressos norteado por outros três eixos: os estudantes egressos, os formados e os evadidos. Esse segundo momento também segue a mesma classificação do primeiro.

Esse documento é feito de forma genérica e não sinaliza em momento algum a presença da EJA em suas variadas classificações. Isso demonstra que não há preocupação, por exemplo, da universidade em avaliar suas políticas de acesso e permanência a partir do perfil dos ingressos, o que poderia sinalizar a presença de um simples campo onde seria perguntado a procedência da modalidade de ensino que o estudante ingresso na UnB cursou. Assim, o DPO também não nos ajudou a localizar os nossos possíveis sujeitos.

Ainda na UnB, procuramos o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). Eles são responsáveis por planejar, implantar, operacionalizar e monitorar programas, projetos e ações de política de assistência estudantil na UnB. Nosso intuito era obter direções de onde estão os estudantes da EJA na UnB que pleitam os editais dos programas de permanência na instituição, mas a resposta foi a mesma: esses dados não existem.

Por fim, a metodologia mais adequada para a localização desses estudantes foi elaborar um questionário (Questionário I) no Google Formulários e enviar para os coordenadores de curso de graduação da UnB. Vale ressaltar que a época da investigação ocorreu durante a pandemia da COVID-19, o que penalizou o acesso presencial, sendo todo o processo feito via aplicativos de conversas, telefonemas e trocas de e-mail.

### **3.3.2 Fase examinativa: encontrando os participantes**

O Questionário I (Apêndice I) serviu como forma de mapear os estudantes da EJA inseridos na Universidade de Brasília. Sua estrutura foi baseada em perguntas que buscavam saber o período em que o discente foi estudante da EJA, a forma de certificação da EJA e as séries/anos cursados na modalidade. Dentre os vinte e seis respondentes, selecionamos nove possíveis candidatos para a segunda fase da pesquisa. Essa última também consistiu na aplicação de um questionário.

O questionário inicial foi enviado para trinta e-mails institucionais de diversos departamentos e institutos da UnB, nos quais as pessoas responsáveis encaminharam o questionário para suas respectivas listas de discentes.

Dentre as seis perguntas do questionário, três nos interessavam como classificatórias para a próxima etapa: a) a procedência do diploma: nos interessava que o egresso tivesse obtido seu diploma em escola pública, por entender que o estudante poderia explicar melhor sobre a realidade da EJA nessa instituição de ensino, bem como as trajetórias realizadas até ali e o incentivo por parte daquela na esperança do ingresso na universidade; b) a forma que cursou a EJA: alguns estudantes cursam a Educação de Jovens e Adultos apenas para adquirirem o diploma, tendo em vista o tempo reduzido que essa se apresenta. Assim, era interessante que o possível candidato tivesse cursado a EJA de forma regular e não apenas para obter o diploma; e c) a quantidade de séries que estudou na EJA: para nós, quanto mais tempo o estudante tivesse estudado na EJA, principalmente os três anos do ensino médio, melhor seria para entender e contextualizar sua realidade na escola pública, bem como a sua transição para a universidade, entendendo que, geralmente, o ensino médio serve como preparação para o curso superior. Após adotados os critérios de exclusão e classificação obtivemos nove possíveis candidatos para a segunda etapa.

O segundo questionário visou selecionar participantes que produziram respostas significativas, bem elaboradas e que mostraram interesse em contribuir com a pesquisa, além dele também ser um produto narrativo. O Questionário II (Apêndice I) foi elaborado com perguntas que encaminhavam os possíveis candidatos a narrar suas trajetórias de vida.

Nesta fase da pesquisa já começamos a inserir os conceitos de motivação, acesso, permanência, *self*, interação, transição e desenvolvimento com perguntas que se direcionaram a saber a idade do egresso, o gênero, o semestre que estava cursando na UnB, o curso de graduação e as implicações da EJA na trajetória de vida do graduando. Os sujeitos, nas respostas obtidas, se mostraram interessados na pesquisa e responderam narrativamente bem, o que foi decisivo para que eles fossem os nossos contadores de histórias.

Dos nove possíveis candidatos obtivemos cinco respostas, das quais selecionamos todos os candidatos para compor o estudo, sendo que foram analisadas as respostas do Questionário II dos cinco participantes e a entrevista narrativa com uma participante. Levamos em consideração a pluralidade dos sujeitos quanto à sua faixa etária, gênero, curso de graduação e trajetórias pessoais e acadêmicas. Essa diversidade é importante para entender melhor os diferentes caminhos trilhados por cada um na sua inserção na universidade.

Para dar continuidade ao estudo, contactamos os possíveis candidatos-estudantes através de aplicativos de mensagens, explicando-lhes sobre o cenário da pandemia que impossibilitava a realização dos procedimentos metodológicos presencialmente, perguntando-lhes se a pesquisa poderia continuar de forma online. Todos os candidatos foram compreensíveis sobre essa possibilidade e sinalizaram que não haveria problema em continuar no estudo.

O grupo de participantes da pesquisa é composto por cinco narradores: três mulheres e dois homens. Dois sujeitos têm idade entre 22 e 30 anos; um participante com idade entre 30 e 40 anos; e os dois últimos com mais de 41 anos. Dentre eles, dois estão cursando entre o 1º e o 4º período; um está entre o 5º e o 8º período; e dois estão fora do fluxo curricular. Os cursos de graduação dos discentes também são variados entre licenciaturas e bacharelados, porém há o predomínio deste último, no qual três discentes estão matriculados.

A participante da entrevista narrativa é uma mulher com mais de 40 anos que está fora do fluxo semestral na UnB, é discente do curso de Bacharelado em Gestão Ambiental e com uma trajetória de desenvolvimento que perpassa os caminhos dos interiores e das experiências territoriais, sociais e culturais.

### **3.3.3 Fase produtiva: construindo as trajetórias de vida**

A entrevista narrativa ocorreu por ligação telefônica. A escolha desse meio se deu uma vez que as chamadas de vídeo poderiam apresentar diversas instabilidades provenientes da conexão banda larga, o que não é bom para o sujeito e tampouco para o pesquisador.

A intenção das entrevistas narrativas como processo principal para a obtenção de dados foi no sentido dessas nos sinalizarem indicadores sociais e culturais da experiência vivida. Nosso intuito foi explorar o hoje (presente), o antes (passado) e os momentos de transição ocorridos nos diferentes níveis da vida.

Foi imprescindível um substancial preparo do entrevistador-pesquisador no momento da aplicação do procedimento. Ao mesmo tempo que houve o exercício da escuta, foram

pensadas estratégias de manuseio da entrevista, como, por exemplo, lidar com situações em que a participante não sabia se o que estava narrando era realmente o que deveria contar. Além disso, os enunciados feitos pelo pesquisador foram engajados e objetivos, pois esses devem formar a trama da história contada, sem interrupção, deixando a entrevista fluida, ligando e tecendo as linhas que costuraram sua vida.

Para a fase produtiva nos voltamos aos pressupostos teóricos escolhidos para esta dissertação. Foi necessário a produção de um roteiro de entrevista com as questões exmanentes de acordo com o que a pesquisa buscava. Esse roteiro se dividiu em campos que exploravam os relacionamentos pessoais, as experiências e vivências na UnB, os conflitos entre os signos e *selves* e a síntese da história contada. A partir da produção de questões exmanentes e o início da entrevista, foram feitas anotações que almejavam as questões imanentes a fim de construir a narrativa durante a entrevista.

A narrativa, como procedimento de produção de informações empíricas, nos proporcionou identificar signos que foram indicados nas análises e resultados, de maneira geral, como signos de transição, signos culturais e/ou sociais e signos temporais. Vale ressaltar que a análise feita não segue a linha psicanalítica. Trabalhamos com a análise fenomenológica da questão das negociações do *self* nos posicionamentos sociais exercidos pelos sujeitos, no diálogo dele consigo mesmo e o tempo e como ele vai representando esses diferentes “*eus*” a partir das transições feitas. Destacamos que a narrativa faz parte de um processo no qual é a partir do contar de histórias que há o desencadeamento das falas e, assim, o diálogo.

Nossa ideia foi baseada na construção semiótica que acontece como um processo cultural. A vida da pessoa passa pelos processos culturais e sociais no seu desenvolvimento, esse, por sua vez, fomenta a construção do pensamento cultural do ser humano. É nesse sentido que buscamos significados e experiências vividas sob o olhar do narrador e em como as situações à sua volta fomentaram as escolhas sugeridas na sua vida.

A pesquisa encontrou nas narrativas signos relacionados a quando os sujeitos falam do passado, em que momento o presente para eles é significativo, qual o pensamento hipotético/reflexivo que a experiência deles revela, o que significa transição para eles e quais políticas a universidade pode criar para resolver problemas relacionados aos egressos da EJA.

### **3.4 Procedimentos analíticos de construção das informações**

Utilizamos como parte da pesquisa a análise documental visando explorar documentos e textos que fomentaram a produção teórica e estatística desta dissertação. De acordo com

Caulley (1981) apud Lüdke (1986, p. 38) “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Assim, se tornou imprescindível realizar uma pesquisa usando esse método, tendo em foco o vasto conhecimento técnico-científico acumulado ao longo das décadas por diversos teóricos e estudiosos, além dos próprios trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores que não poderiam deixar de fazer parte deste estudo.

Para a análise dos resultados narrativos levamos em consideração que:

Narrativas são uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos e espaços temporais. A narração de eventos e episódios apresentam uma ordem cronológica e permite uma interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de história. Os aspectos não cronológicos de uma narrativa correspondem a explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos, aos critérios implícitos nas seleções feitas durante a narrativa, aos valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 108).

Separamos as análises dos resultados em dois momentos. No primeiro momento foi feita a análise exploratória das respostas obtidas no Questionário II a fim de encontrar signos que cercam os sujeitos a partir da transição da EJA para a UnB. Nossas análises identificaram os posicionamentos de si e a relação da interação entre eles a partir dos indicadores culturais e sociais que influenciaram as narrativas e, conseqüentemente, indicaram caminhos que os sujeitos tomaram durante a trajetória temporal.

Vale destacar que a separação dos momentos visou mapear as situações iniciais dos sujeitos selecionados para a pesquisa a fim do aprofundamento da narrativa obtida na entrevista que será priorizada no segundo momento. Neste segundo momento analisamos a narrativa de uma participante, na qual identificamos signos territoriais, sociais, culturais e cronológicos a partir do mapeamento das situações marcantes do espaço-tempo.

Para o melhor entendimento da narrativa cronológica e temporal da participante da entrevista foi relevante identificar os marcadores do diálogo na sua história. Por isso, foi necessário recorrer a uma divisão de situações para melhor organizar o texto, seus resultados e análises.

Na narrativa foram identificados grandes temas, os quais foram nomeados de macrocampos, em que foram exploradas as categorias presentes na figura 4. Os temas dos macrocampos foram surgindo à medida que a narrativa da participante sinalizava categorias que dialogavam entre si e na identificação dos posicionamentos que fluíam entre um campo e

outro. Além disso, dentro dos macrocampos também foram identificadas as camadas das narrativas que exploram emoções, sentimentos e perspectivas do *eu* e do outro.

Em determinados momentos de sua narrativa há a prevalência de um momento sobre outro; em outros há a mescla de situações. Após transcrita a sua entrevista chegamos aos seguintes marcadores:

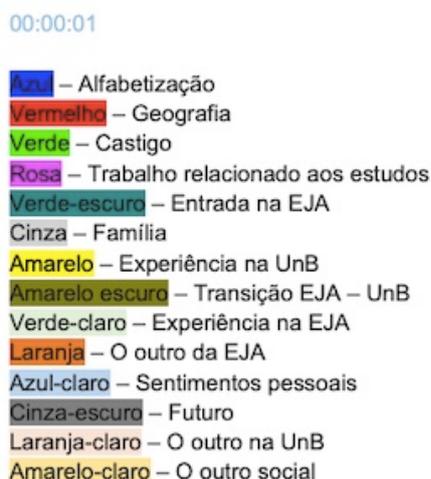


Figura 4: Camadas narrativas

### 3.5 Procedimentos éticos

Para que tudo isso fosse possível foi redigido e autorizado virtualmente pelos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com todas as informações pertinentes à pesquisa.

Foram utilizadas as abreviações P.1, P.2, P.3, P.4 e P.5 para identificar os participantes que responderam o Questionário II. Na narrativa selecionada para o aprofundamento analítico foi usado o nome original da participante, tendo em vista a relevância dos fatos narrados pela própria narradora. Tal procedimento foi autorizado pela participante nos termos do TCLE.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS CONTADAS

Para a produção dos resultados e análises desta dissertação alguns produtos narrativos advindos do Questionário II se tornaram importantes para traçar e identificar signos e posicionamentos de *self* nas trajetórias de vida dos estudantes egressos da EJA que são graduandos da UnB.

Destacamos que os resultados e análises contidos neste primeiro momento são de cunho exploratório e se tornaram significativos no sentido de identificar histórias individuais e que se cruzam no percurso formativo do ser humano. Consideramos que os discursos presentes nos formulários formaram narrativas, uma vez que as perguntas elaboradas e os resultados obtidos deram direcionamento aos participantes contarem um pouco, mesmo que de maneira introdutória, a sua chegada no ambiente acadêmico.

Além disso, se tornou considerável nesta dissertação não produzir seções separadas para resultados e análises, tendo em vista que essas partes dialogam entre si e dão encaminhamentos e melhor entendimento para o objetivo buscado. Em alguns momentos há a predominância de um ponto ou outro, mas não há uma divisão clara e precisa entre eles. Nesta primeira subseção identificamos os participantes como P.1, P.2, P.3, P.4 e P.5.

### 4.1 Os diálogos entre as histórias

Nas respostas/narrativas encontramos a pluralidade de participantes provenientes de diferentes cursos de graduação, faixa etária e sexo. Dos cinco respondentes, temos três do sexo feminino e dois do sexo masculino, seguindo a tendência predominante do público de mulheres presente no anuário estatístico da UnB.

As idades são variadas. Dois participantes na faixa etária de 22 a 30 anos, um participante entre 30 e 40 anos, e dois com mais de 41 anos. Por entender que políticas de acesso e permanência no ambiente acadêmico interferem no processo de aprendizagem, uma busca pelo semestre que está cursando na UnB se tornou questão, mostrando que dois respondentes estão fora do fluxo curricular.

Os cursos de graduação dos quais os participantes fazem também são diversos: Gestão de Políticas Públicas, Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Naturais. Vale destacar que apenas um desses cursos é oferecido no campus Darcy Ribeiro, o primeiro campus da UnB, localizado na área central de Brasília. Os outros cursos são oferecidos

em outros campi, principalmente na FUP<sup>13</sup>/UnB, a Faculdade de Planaltina<sup>14</sup>, com uma distância de aproximadamente 36 quilômetros do campus central.

Dentre os motivos que fizeram os participantes ingressar na EJA encontramos uma diversidade de posicionamentos de *self* que emergiram e ganharam prioridade na trajetória pessoal de cada indivíduo.

Em uma participante, o *self*-estudante se silenciou por um momento para dar lugar ao *self*-mãe, já que ficou grávida e teve que retirar os estudos da sua trajetória. Em outros dois participantes há a relação de abandono dos estudos para dar lugar ao *self*-trabalhador. Ainda com o *self*-trabalhador em pauta, um participante relatou que teve que começar a trabalhar muito jovem, o que atrapalhou conciliar estudos e trabalho, sendo a EJA uma opção para o término da educação básica.

Uma participante destacou que a EJA se tornou uma opção pelo fato do trabalho tomar o tempo destinado aos estudos e que, em sua concepção, o conteúdo didático proporcionado pela EJA era mais fácil. Apenas um participante relatou que a motivação para o ingresso na EJA foi pela possibilidade de ingressar em uma universidade, o que estava aliado a um sonho.

As questões cotidianas que rondam esses estudantes se atrelam aos motivos de cursar a Educação de Jovens e Adultos. Nesse aspecto, há um participante que revelou a questão do turno temporal que a EJA era oferecida: noturno, o que se tornou viável, já que durante o dia havia o exercício do *self*-trabalhador e à noite o de *self*-estudante. Este último participante citado foi o único dentre os sujeitos do estudo que não pausou os estudos para voltar posteriormente, sendo que a escolha da EJA foi justamente para dialogar com os *selves* trabalhador e estudante. Merece destaque também a sua idade, que se encaixou no grupo de 22 a 30 anos, mostrando uma característica jovial e, talvez, motivadora para não ter que escolher entre um ou outro posicionamento de *self*.

A volta aos estudos proporcionada pela EJA revela que os motivos para a modalidade se tornar uma opção envolve-se nas questões sociais atreladas ao *self* em jogo de determinado momento da vida. As questões sociais reveladas indicaram que na negociação de *self*, visto como um ponto de elo entre um e outro, o *self*-estudante era silenciado para dar lugar às outras prioridades que se julgavam mais relevantes na vida do que os estudos.

Apesar da volta à escola significar a continuidade de um *self* que havia sido silenciado outrora, a perspectiva futura não se conecta com a progressão de um estudo superior, sendo revelado apenas em uma participante o desejo de ingressar na universidade. Indica-se, nesse

---

<sup>13</sup> Faculdade UnB Planaltina.

<sup>14</sup> Região Administrativa do Distrito Federal.

viés, que a graduação se tornou um acontecimento inesperado da vida do estudante e que isso não estava sendo planejado, uma vez que os estudantes consideraram que o aprendizado obtido na EJA foi irrisório quando comparado ao estilo regular de ensino.

Esse é um outro ponto quando destacamos a relação de egresso da EJA e das implicações disso no acesso e permanência na UnB. Sobre isso, as narrativas mostraram que a partir da emergência do *self*-estudante da UnB há uma lembrança passada na trajetória da educação básica, em que é lembrado uma educação “minimalista” e “superficial”.

Revelou-se, também, que houve certa dificuldade em acompanhar o cotidiano universitário pelo fator temporal da aprendizagem da EJA, que ocorre de forma semestral, o que foi relacionado a uma questão de qualidade mínima pelos participantes.

*P.1 – Tendo em vista que a educação do EJA é mais minimalista no sentido de conteúdo, primeiramente pode ser um impacto ao adentrar no espaço acadêmico como UnB, mas a permanência depende muito do aluno, portanto não vejo dificuldade e sim um esforço a mais.*

*P.2 – É difícil, pois o conteúdo é mais superficial pelo fato do tempo, com isso não tive um aproveitamento muito bom.*

*P.4 – A vinda da EJA já faz de nós alunos termos um certo olhar preocupante sobre o que vamos enfrentar, e o permanecer é uma luta constante onde o saber é o vencedor.*

*P.5 – É bem difícil conseguir aprender, acompanhar, pois como aluna da EJA o aprendizado é inferior àquele que cursam no ensino regular.*

Os fatores que vieram à mente dos estudantes da EJA quando recordam a época do ensino regular remetem a uma falta de estudos aprofundados que, segundo suas convicções e experiências, estão atreladas ao tempo de estudo.

A redução da carga horária da modalidade da EJA se tornou um desafio quando os estudantes adentram o ambiente universitário, uma vez que a transição do *self*-estudante da EJA para *self*-estudante da UnB trouxe novos valores culturais e sociais relevantes na figura do ambiente físico e de pessoas, com novos professores, colegas de classe e uma carga horária maior.

A questão da coletividade também foi significativa nas narrativas, já que ela estava presente no período de transição escola-universidade. No público jovem e adulto há uma relação de pertencimento dos pares que se encontram para o término da educação básica. Apesar das

diferentes trajetórias individuais que se encontram na escola, todos ali compartilham de um mesmo *self*-estudante da EJA. Uma vez no ambiente universitário não há a distinção da vida pregressa do estudante, o que causa certo receio no estudante jovem e adulto, já que os estudos no ensino superior poderão se apresentar de forma dificultosa quando é recordado a base escolar que os estudantes tiveram.

Esse cenário foi revelado aos estudantes quando eles responderam sobre algum preconceito sofrido na UnB por ser egresso da modalidade de jovens e adultos. Dentre as narrativas, duas mereceram destaque:

*P.3 – Quando entrei na UnB, entrei para cursar Letras – Espanhol, e tive alguns professores que de certa forma tinham preconceito, tanto que tive dificuldade de acompanhar os dois primeiros semestres do curso. Depois optei por realizar a mudança interna de curso, foi quando decidi sair do curso de Letras – Espanhol para cursar Gestão de Políticas Públicas.*

*P.4 – Eu mesmo não, mas presenciei professores despreparados com relação aos alunos vindos deste segmento, tipo em achar que esse aluno era o culpado de não estar indo bem nas matérias. No próprio EJA encontrei professores dizendo que “o aluno do EJA estava ali para terminar o Segundo Grau e não ingressar em uma faculdade”. Detalhe: conheço outros que estão terminando a faculdade vindo deste segmento, então vejo como desdém por parte do professor.*

Os relatos mostraram que para além da questão burocrática de adentrar na universidade pública, o ensino e aprendizagem estimulados pelos professores da EJA e da universidade foram fatores de motivação e prosseguimento nos estudos.

O papel exercido pelos docentes atingiu nas escolhas dos estudantes, podendo eles tomarem rumos que não sejam engrandecedores em uma perspectiva futura, como o silenciamento do posicionamento de *self*-estudante.

Na primeira narrativa observou-se a questão da desistência do curso inicialmente matriculado e a migração para outro, tendo em vista que houve dificuldade em acompanhar a rotina acadêmica, na qual a participante constatou um preconceito advindo do professor. Apesar da centralização do *self*-estudante da UnB estar em destaque neste momento, houve a resolução da mudança de escala desse *self* a partir da perspectiva social de dificuldade encontrada, a princípio, no ambiente acadêmico pela figura do professor.

Destacamos que o posicionamento de estudante da EJA que tem dificuldades foi canalizado por um professor universitário, entretanto a participante não a confrontou, mas também não a aceitou. Sua solução foi encontrada a partir da subversão da regulação cultural que o professor exerceu com o signo que remeteu ao impedimento, ao cerceamento do desenvolvimento do *self*-estudante universitário. Ainda que a participante considere que não houve pontos negativos que a sua condição de ser egressa da EJA implicou no acesso e permanência na UnB, a mudança do curso de graduação revelou essa implicação quando ela coloca o outro social em sua narrativa.

Isso indicou que no jogo das relações sociais os marcadores de diálogo e de interação com o *self* causaram mudanças na sua trajetória presente em direção ao futuro, uma vez que os fatores elencados se tornaram importantes para a mudança de escala.

Na segunda narrativa houve a interação do participante com o próprio *eu*, em que não foi revelado algum indicador social de preconceito por ser egresso da EJA. Entretanto, o relato trouxe o papel do outro social da EJA: o professor. Esse surgiu como um marcador de silenciamento e do fomento do signo hipergeneralizado de que os estudos superiores não podem estar no horizonte das trajetórias dos estudantes jovens e adultos, sendo que essa modalidade está sendo visto apenas com o viés da diplomação.

Na perspectiva do participante houve um despreparo do professor universitário em adequar sua proposta pedagógica para os estudantes da modalidade da EJA, o que causou dificuldades na manutenção do *self*-estudante da UnB, algo visto no primeiro relato e que gerou a mudança no curso de graduação.

Apesar da dificuldade no ambiente acadêmico, a cultura coletiva se mostrou como um fator de motivação e de manutenção da fronteira do signo hipergeneralizado de apenas conclusão da educação básica pelos jovens e adultos. No segundo relato o participante evocou um outro par que transgrediu as barreiras sociais do signo da EJA.

Todos os estudantes destacaram algum marcador temporal no período entre o abandono dos estudos no passado e a opção de ingresso na EJA. Tais marcadores temporais que apareceram no processo de retomada dos estudos estão estritamente relacionados ao resgate ou retomada do posicionamento de *self*-estudante.

O participante P.1 destacou que havia perdido alguns anos pois não tinha tempo livre para ir à aula na juventude, além da EJA cumprir o requisito da diplomação para o ingresso na universidade. A participante P.2 colocou em sua narrativa o marcador cronológico para rememorar sua volta aos estudos. Em seu relato ela lembra que ficou exatos cinco anos afastada da escola e que sempre protelou sua volta em função do *self*-trabalhadora e do *self*-mãe, já que

a falta de tempo que dividia entre suas funções não permitia o diálogo desses posicionamentos de *self* com o de estudante. A participante P.3 relatou que a EJA não foi uma opção, mas sim uma necessidade, uma vez que a redução da carga horária curricular da EJA foi uma boa opção e ela considerava que já estava muito atrasada nos estudos.

A indagação de relacionar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos com o atraso educacional foi outro fator que tornou o signo da EJA com valores depreciativos socialmente. Apesar da modalidade ser referida na lei como uma educação para aqueles que não conseguiram na idade própria, é importante enfatizar que os atrasos proferidos popularmente e que geraram estigmas sociais e culturais para o público da EJA devem ser diminuídos, dando lugar ao viés da aprendizagem ao longo da vida.

Esses estereótipos negativos se concretizam quando observamos o baixo número de graduandos advindos da EJA ou de enunciados depreciativos que adjetivam o sujeito da EJA como “Mobral”. Uma vez rotulado o signo da EJA e seu público com valores sociais que qualificam negativamente os estudantes, suas trajetórias poderão ser marcadas com indicadores culturais que sugerem fronteiras sociais demarcadas para o *self*-estudante da EJA.

No caso do participante P.4 foi significativa sua fala sobre o tempo, no qual aparece como uma forma de motivação. Para ele a EJA foi “*Uma forma de lutar contra o tempo, opção de visualizar um futuro, um notório saber*”. Apesar de sua narrativa ainda dialogar na busca de algum lugar na trajetória de vida o tempo “perdido” longe dos estudos, foi possível identificar um posicionamento social que coloca o futuro como uma questão atrelada ao estudo, no qual ele chama de “notório saber”.

Percebeu-se que esse sujeito caminhou na direção de uma perspectiva bidirecional que, para além da diplomação da EJA, houve uma continuação, uma manutenção da fronteira social da EJA que o direcionou ao ambiente universitário. Isso é para onde a EJA deve caminhar para conseguir cumprir seu papel legal: aprendizagem contínua.

O marcador temporal de futuro na trajetória de vida dos estudantes foi feito por eles ao se inserirem na universidade. Apesar do desejo, essa inserção não estava bem elaborada na mente de alguns por diversos fatores. O posicionamento de *self*-estudante da UnB emergiu de motivos pessoais diversos.

Enquanto alguns almejavam uma realização no plano pessoal, outros selecionaram o plano familiar e/ou sociedade para adentrar na universidade. A capacidade, o conhecimento, saberes e crescimento foram signos discursivos que apareceram para configurar, no plano simbólico, a voz do *self*-estudante da UnB.

*P.1 – Poder agregar saberes novos e contribuir para a sociedade.*

*P.2 – A ambição de crescimento pessoal e profissional, dar um futuro para minha filha e dar o exemplo para ela.*

*P.3. – Conhecimento, crescimento profissional e realização pessoal.*

*P.4 – Mostrar a mim mesmo que sou capaz.*

*P.5 – Trabalhar na área que amo. Ajudar o meio ambiente no que puder.*

Os participantes colocaram em perspectiva indicadores de sucesso profissional e pessoal à luz do diploma do ensino superior, o que foi visto como um projeto no futuro do estudante. Abarcados nos posicionamentos pessoais de *self*, ainda se colocou em diálogo outros *selves* na construção da narrativa, como foi o caso de P.2, que associou a inserção na universidade em um caráter pessoal e, também, colocou em diálogo o seu *self*-mãe ao destacar que sua trajetória acadêmica poderá servir de espelho para a filha.

Foi interessante analisar a motivação de P.4 ao constatar que ser graduando se direciona às conquistas pessoais em um viés intrapsicológico, no qual sua inserção na UnB aconteceu no sentido de silenciar vozes que poderiam proferir a incapacidade de adentrar no ambiente universitário.

Para P.1, a sociedade se mostrou relevante para a ascensão do posicionamento de *self*-estudante universitário, uma vez que para além de suas conquistas sociais, o papel que a universidade tem em formar novos profissionais também se mostrou considerável para a motivação em ingressar no curso superior.

A participante P.5 inseriu em seu percurso vivido a realização pessoal de aprofundar os estudos em uma área na qual ela já tem conhecimento, construindo nas suas ações a inserção no ambiente universitário para o prosseguimento dos estudos além da EJA.

As questões elaboradas inicialmente e que fizeram parte do estudo se direcionaram no sentido introdutório de construir no sujeito narrativas iniciais que fizessem com que os participantes refletissem sobre os seus posicionamentos dentro da UnB. É perceptível que ao analisar as narrativas observou-se diferentes realidades dos seus sujeitos.

A pluralidade de trajetórias de desenvolvimento e diálogo de posicionamentos de *self* que encontramos revelou-nos indicadores sociais e culturais de mudança nas trajetórias temporais, uma vez que as realidades e individualidades dos sujeitos contam histórias que se passam em diferentes cenários e com diferentes significações de si e do outro.

Apesar das narrativas neste momento serem curtas, elas mostraram pontos de superação pessoal e sucesso advindos da inserção no ambiente acadêmico. Isso foi revelado uma vez que

os participantes consideraram a sua entrada na universidade um ponto de superação das próprias dificuldades, assim como a construção social do ambiente universitário.

Para eles, estar na UnB é ser diferenciado quando se pensa na trajetória do ensino regular e no papel que ser estudante da EJA carrega valores, geralmente depreciativos, na sociedade. O ponto seguinte será a análise aprofundada de uma participante, na qual nos debruçamos em traçar e identificar melhor posicionamentos e diálogo de *selves*.

#### **4.2 Histórias de Joana: um mergulho nas camadas narrativas**

As narrativas funcionam como uma força motriz. Elas despertam no ser algo que é inquietante, sublime e misterioso. Não é preciso procurar uma pessoa ou uma história específica para ver esse despertar de sentimentos, basta olhar para as marcas de algum monumento antigo da cidade.

As narrativas também são confusas. Há aqueles que decidem apagá-las da memória pois causam sofrimento e remetem a um período doloroso; há aqueles saudosistas, em que a memória é um livro de recordações repleto de alegrias e momentos felizes. E assim é que vivemos a vida, a partir da singularidade de cada um, de cada história e de cada acontecimento que vai construindo os indivíduos e esses, conseqüentemente, a sociedade.

Uma dessas milhares de trajetórias é a de Joana, mulher de interiores, mãe, filha, esposa, quebradeira de coco, usuária do transporte público, moradora da Ceilândia<sup>15</sup>, universitária e que exerce vários outros papéis que ela desempenhou e desempenha ao longo de seus 53 anos de vida. É na narrativa de Joana que iremos começar a entender as trajetórias, as experiências, as transições e a relação dela consigo mesma e com os outros. A marca desta narrativa está em revelar o seu nome verdadeiro na pesquisa, Joana, não se escondendo atrás de nomes fictícios.

Joana é tímida. Ela vai se descobrindo e se reencontrando no desenrolar da narrativa. Muitas vezes ela se colocou em uma posição de receio sobre sua própria vida, dizendo coisas como: “Eu não sei se... se interessa, mas foi minha vida, né?”. Percebeu-se no decorrer da sua narrativa que aos poucos ela foi criando a sua história, desenvolvendo-a mais, tecendo fio a fio a sua infância, sua família e suas lutas. Este movimento que ela fez foi criando uma imagem de força que ela conseguiu expressar de uma maneira magnífica, proferindo palavras de aceitação e de reconhecimento ao se colocar como sujeito vitorioso.

---

<sup>15</sup> Região Administrativa do Distrito Federal.

Ao olhar para o seu próprio passado, Joana identificou os traços de dificuldade que passou e onde conseguiu estar para determinar os pontos cruciais do seu futuro. Apesar das situações de abandono que sofreu, seja da falta de escola, das condições mínimas de políticas públicas ou das escolhas que fez (família *versus* estudos), isso foi força motriz para as suas não-desistências, para a sua continuidade.

Em um primeiro plano, que perpassa toda a sua vida, identificamos as linhas territoriais, pois foram nos lugares físicos que Joana percebeu sua situação de vida e foi onde ocorreu uma migração pessoal, emocional, cultural, social e educacional. Os interiores foram de extrema importância na sua trajetória de vida, já que sua condição como moradora de uma região com escasso acesso às políticas públicas fez com que o sua vida fosse dificultosa, além da baixa condição financeira da família.

A falta de escola, de energia elétrica e transporte público foram fatores marcantes na trajetória de Joana, pois na primeira situação rural em que viveu a falta de escola levou Joana a frequentar uma educação informal, no interior de uma casa, onde para além do pobre incentivo educacional, os castigos sofridos causaram traumas até a vida adulta.

Na memória de Joana, quando relembra sua infância, as primeiras imagens são de interiores, não apenas geográfico, já que vem do interior do estado do Maranhão, mas também na relação de aprendizagem, já que seu primeiro contato com a educação foi no interior de uma casa. A figura da natureza era muito presente na sua vida, afinal o interior era o lugar em que os serviços básicos ainda não tinham chegado. Isso é refletido na narrativa de Joana ao falar do sistema estrutural social, de moradia e de aprendizagem.

A cidade em que ela morava não tinha escola, tampouco energia elétrica. Na narrativa os interiores começam a se mesclar com a situação de falta, pois a condição vivida era marcada pela falta de locais de aprendizado formal, falta de fogão e de geladeira. Essas faltas fizeram com que houvesse uma adaptação na vida de Joana. A falta deu lugar ao interior: a escola fora substituída pelo interior da sala de estar de uma alfabetizadora.

Joana lembra que ela e outros colegas se juntavam na sala de estar da professora para aprender. Nesta casa havia uma correção disciplinar muito rígida, o que causou sequelas de longo prazo na vida da jovem estudante. Segundo ela, eram muitos os castigos dados pela alfabetizadora, além do método de ensino seguir um viés tradicionalista, já que era norteadado apenas por uma cartilha e a repetição do alfabeto.

Percebe-se que nas primeiras questões territoriais, apesar da pouca idade que tinha, Joana já começava a alimentar suas experiências educacionais com certo receio. Isso vai refletir tardiamente na sua volta à escola, pois como ela diz sobre essa época da sua experiência:

*J – Foi em uma casa com uma professora e alguns alunos. Foi bem difícil, porque antes, naquele tempo, tinha muito castigo, né? Para os alunos. Eu tive muita dificuldade. E isso fez com que eu ficasse, né? Com muito receio de voltar a estudar quando eu comecei a vir mais, estudar. Eu sempre pensava em não voltar por causa da dificuldade que eu encontrei, que eu tive quando era criança.*

Resguardadas as políticas de “educação” à época com o uso de palmatória, reflexo de um país que usa da força física para educar desde os tempos de escravidão, a jovem criança padecia de instrumentos que facilitassem a sua trilha de aprendizagem com locais e profissionais adequados e não apenas uma sala de estar e uma cartilha. Nesta situação rural primeira temos a alfabetização informal de Joana, o uso indiscriminado da força física para o castigo e a presença na natureza, fator importante também para a escolha de seu curso de graduação.

Durante a entrevista, a sua família no período da infância é marcada pela presença dos primos que a acompanhavam na travessia do rio, na Floresta Amazônica, na fuga de índios bravos que lá habitavam e na ida à casa alfabetizadora. Durante essa fase de sua vida criaram-se signos importantes na vida de Joana, como o signo do medo, motivado pelos castigos levados da professora; o signo da natureza, fator que motivou sua escolha do curso superior, e o signo interiorano, que é fator crucial na vida da estudante pelo fato do interior funcionar como sinônimo de “falta”: o interior que não tem escola; o interior da casa que não tem fogão ou geladeira; o interior de uma sala de estar que funciona como classe escolar.

Ao revelar estes signos como microcampos dentro do macrocampo *território*, indaga-se a perspectiva de vida, sonhos e motivações que uma jovem com tão pouco idade já desvela no seu cotidiano, seja pela escassez de recursos ou por sofrimentos físicos e psicológicos causados pela área educacional.

Até o momento, a narrativa de Joana foi perpassada com dificuldades da falta. O desenvolvimento a que ela foi exposta careceu de incentivos que o interior não foi capaz de suprir. Ainda há de acrescentar que suas escolhas foram movidas pelo social e cultural à sua volta, ou seja, pela natureza, que a mantém em contato com a terra e com os seus habitantes, e a baixa perspectiva educacional, uma vez que a cartilha educadora e a palmatória eram seus únicos instrumentos da vida escolar.

Ainda dentro do macrocampo *território*, Joana passa a viver em uma situação rural secundária, com um pequeno êxodo rural, passando a morar em uma nova localidade. No novo lugar há a presença de escolas e energia elétrica. Foi na nova cidade, que se situava “mais para cá”, onde Joana encontrou o ensino formal em um colégio particular. Ela relata que encontrou dificuldade também, principalmente pela “falta” que houve na sua educação na outra cidade e na fomentação do signo do medo causado pelos castigos educacionais advindos da figura autoritária da docente anterior.

*J – São lembranças que não são boas, essas.*

*J – Isso dificultou muito o meu aprendizado mais pra frente, fica muito difícil. A gente lembra dessa época e sabe, eu não gosto da minha professora. Assim, eu não tenho ódio dela, mas esses dias... uns dias até ela me ligou falando que queria me ver, ela descobriu que eu estou morando aqui, porque eu vim de lá do lugar que ela estava e ela ficou lá. Depois, minha tia continuou lá, daí ela mudou para cá há alguns anos atrás e agora a minha tia deu o meu número pra ela e ela falou comigo. Mas assim, eu não tive vontade de ver ela. Não é ódio, não é raiva... Eu vou muito pra igreja, sou uma pessoa super católica, mas aí eu... eu... eu pensei assim “Eu preciso fazer digestão disso até hoje”, porque era muito doído, que eu via que tinha certa maldade, que não precisava daquilo.*

Apesar da mudança geográfica ocorrida e da situação formal educacional advinda, os castigos ainda rememoravam a cidade anterior, sendo que agora os castigos eram proporcionais a quantidade de erros cometidos. Os “bolos”<sup>16</sup> levados nas duas situações rurais fizeram parte de uma experiência que deixou Joana com uma recordação desagradável do campo educacional.

Ao ver que os seus erros eram resolvidos a partir da punição física houve o fomento e solidificação do signo medo, que pode se desmembrar em dificuldades de aprendizagem, já que há o desenvolvimento de uma prática punitiva/negativa à criança. Joana confessou que perdeu a confiança nos professores e nas pessoas.

Os interiores que Joana viveu a educação perde lugar na sua vida. O abandono dos estudos ocorre na 4ª série, quando ela precisou trabalhar para ajudar na renda familiar. A profissão é quase uma herança familiar, sua mãe trabalhava como quebradeira de coco e Joana também se torna a nova quebradeira da família. Até os seus 22 anos a sua vida girou em torno

---

<sup>16</sup> Palavra usada por Joana para se referir aos golpes dados nas mãos pela palmatória.

de ajudar a mãe a pagar o Fundo Rural, programa de aposentadoria do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O reflexo disso é visto na sua narrativa de histórias não-contadas desde a saída da escola até uma nova transição.

Os signos identificados até o momento fazem parte de um ser humano em desenvolvimento que está cultivando vários posicionamentos de *self* e criando uma relação dialógica entre eles na sua trajetória. Joana é uma criança semialfabetizada, moradora do interior, interagindo constantemente com a natureza e sofredora de castigos educacionais.

O meio social e cultural do qual participou forneceu pouco acesso à informação e a recursos, colocando o futuro desta criança em risco quando se compara com outras pessoas que moram em grandes metrópoles e possuem recursos, o que em uma sociedade capitalista gera um signo hipergeneralizado de valores e hierarquias monetárias, significando o aceite social.

Nesta situação, os signos do medo, interiorano e da natureza fazem parte de um posicionamento de *self*-criança/estudante atingida por problemas sociais advindos de ausências e da própria cultura a qual está inserida, o que proporciona desenvolver um posicionamento de *self*-jovem/adulto-profissional como quebradeira de coco, deixando de lado o seu *self*-estudante, já que teve que abandonar os estudos.

Há ainda a posição de *self*-filha fomentada pela voz materna de ajuda, já que sua mãe é o principal motivo para o silenciamento da posição de estudante. Inserida na posição de eu-estudante há que se destacar a figura do autoritarismo educacional exercido pelos educadores durante o ensino na casa e na escola, transformando o signo escola no futuro em algo não prazeroso, pois as experiências vivenciadas na infância serão fatores de decisão para sua volta ao ambiente escolar.

Joana, aos 22 anos, recebeu a proposta de ir morar em Brasília para trabalhar de doméstica e cuidar da filha de um casal. A transição que ocorre a partir da sua saída do Maranhão com destino a capital federal mais uma vez é inserida no campo *território*, o que fomenta um posicionamento do signo hipergeneralizado do capitalismo imbricado em nossa sociedade, já que a ideia desenvolvimentista da nova capital carrega em si valores de *status* social que poderá significar mudança na trajetória da entrevistada.

Em Brasília, a jornada de Joana começa e recomeça novamente, pois a mudança é um divisor de águas na sua vida. Foi no Distrito Federal que os seus sonhos começaram a tomar forma, foi a partir daí que as vontades outrora pensadas nos antigos interiores começaram a ganhar vida e ação.

Já habitando no novo lugar, Joana se posiciona no *self*-empregada doméstica e, concomitantemente, ao signo das relações amorosas, já que é nessa nova situação que ela

conhece seu futuro marido. O signo interiorano ainda faz parte da vida de Joana, porém em uma perspectiva menos territorial, já que ela agora habita uma capital federal, diferente das situações rurais anteriores. Porém, esse signo ainda continua presente na perspectiva da motivação da sua mudança, afinal a sua ida para Brasília é movida pelo seu *self*-filha da voz materna, de ajuda financeira e da própria vontade de sair do interior.

*J – Aí eu vim pra cá, com 22 anos, né? Pra eu trabalhar... e ajudar os meus pais.*

*Na verdade, ajudar a minha mãe.*

*J – Porque minha mãe também era quebradeira de coco e ela estava já ficando em uma idade que ela precisava pagar, né? O INSS. Lá chamava... é... Fundo Rural.*

*J – E a minha mãe não tinha condições de pagar, então eu vim para cá pra trabalhar e pra ajudá-la a pagar.*

*J – E como eu já tinha a intenção de sair de lá...*

O silenciamento da posição eu-estudante ganha voz em Brasília, visto que por incentivo dos padrões Joana volta à escola. O seu regresso ao sistema educacional já acontece na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que ela estava com 22 anos e iria se matricular nos anos finais do ensino fundamental. Durante o período em que estava no diálogo dos *selves* de eu-estudante, eu-empregada doméstica e eu-filha, Joana acrescenta mais um no campo das relações amorosas quando conhece o seu futuro marido e começam a namorar.

Durante os anos finais do ensino fundamental Joana estudou no período noturno. Ela fazia parte daqueles que trabalham durante o dia e estudam à noite. Os relatos desvelados nesta fase de sua vida giraram em torno da dificuldade encontrada em relação aos professores que lecionavam. Para fazer isso, Joana volta-se para uma perspectiva de comparação com o seu próprio ensino médio.

*J – Eu trabalhava o dia inteiro, eu trabalhava de uma criança, cuidava da casa, limpava a casa e de noite eu ia pra escola. Assim, nessa época eu... os professores, eu achava mais difícil e eles mais... um pouco mais difícil do que esse quando eu conclui e que... que foi de... da 5ª a 8ª, eu achava eles um pouco mais difíceis, que era à noite, entendeu?*

Há o protagonismo relevado aqui sobre os papéis que Joana exerce na sua vida. O eu-estudante, eu-empregada doméstica e até mesmo um eu-babá são evidenciados na sua fala, porém a estudante pouco revela sobre os professores do ensino fundamental, talvez pela experiência não positiva que tenha tido. Entretanto, quando fala sobre os professores do ensino médio há uma lembrança melhor, mais feliz, inclusive na questão da flexibilidade abarcada legalmente que os professores tinham com os educandos.

Além da flexibilidade encontrada nos professores do ensino médio, Joana se sente também acolhida pelos próprios colegas de classe, já que há um pertencimento em relação a idade. Sobre isso, Joana relatou que “[...] tinham muitas pessoas adultas que nem eu, tinham muitas senhoras”.

O outro social encontrado na EJA revelou na estudante um lugar de se reconhecer no outro. É na coletividade formada pelo signo da EJA que há a criação e fomento de uma identidade, na qual Joana revelou que teve colegas de várias realidades diferentes, confirmando que a EJA não é apenas um lugar de falta de oportunidades, mas sim de continuidade.

Como Joana é uma pessoa que vem de uma realidade de vulnerabilidade social, ela encontra na EJA alguém que, de acordo com os padrões sociais, seria incerto estar ali. Na sua fala ela resgata a figura de um colega de classe:

*J – Eu lembro até que tinha um rapaz lá, o ---, que ele era reprovado. Reprovou, reprovou, aí completou 18 anos e a mãe dele, ele falou que mãe dele era médica, né? Uma dentista, mas que não pagou escola particular pra ele e mandou ele ir pro EJA. Eu lembro que ele sempre falava pra gente, que ele estudava lá mas ela não dava nem um centavo pra ele [risos]. Ele disse que ele não valorizou o dinheiro dela no passado.*

Ao revelar a figura do colega de classe que, socialmente, é de uma realidade com um bom poder econômico, já que sua mãe é de uma classe profissional de prestígio social e cultural, Joana evoca isso como uma situação curiosa ali no meio em que ela vive. É tão notável essa parte de sua narrativa que o colega é a única figura identificada e explicitada de uma forma mais elaborada, pois há uma surpresa, já que no ambiente da EJA há um padrão social a ser seguido: pessoas vulneráveis socialmente.

A explicação para este colega ser tão marcante na vida escolar de Joana é por ele fugir do padrão social, tendo em vista que há um espanto em saber que ele estava ali e era um estudante, assim como ela.

Ainda há que se relevar aqui uma afirmação do *self*-estudante adjetivado com EJA (*self*-estudante da EJA) como uma caracterização importante de identidade em ser jovem e adulto na educação, visto que no outro social ela reafirma o seu posicionamento dentro daquele coletivo social. Neste coletivo há também uma mudança de paradigmas, pois não há apenas uma noção de signo da EJA hipergeneralizado relacionado com a falta de oportunidades, com o descaso da educação ou privilégios sociais, mas sim uma noção de continuidade, oportunidades e regulação cultural que altera o sentido da educação para aqueles adultos.

Os outros sociais encontrados na EJA que também mereceram destaque foram os professores com quem ela teve a experiência docente. Diferente da experiência que teve no ensino fundamental, no ensino médio houve uma lembrança de algo mais leve, pois os professores conseguiam entender as identidades que estavam ali naquele ambiente.

*J – Porque os professores de... do Ensino Médio que nós estudávamos diziam aquilo... Eles eram mais flexíveis, eles eram mais abertos a ouvir os alunos pra conversar quando eles chegavam em sala de aula. Eu... eu não sei por que, se eram... todos os professores que eu tive, eles eram bons. Eles... davam o conteúdo, sabe? Muito bom pra gente assim, acompanham realmente o que a gente estava aprendendo. Eles eram bem flexíveis e tinham muita paciência. Sim.*

O discurso narrado ocasionou um processo de mudança da educação na vida de Joana. O signo do medo outrora fomentado na infância no ambiente escolar foi, na grande parte, gerado pela figura docente que comandava os castigos sofridos, o que causou receio na sua volta aos estudos. O posicionamento de *self*-estudante revelou a maleabilidade que os signos podem ter no decorrer de uma trajetória, inserindo também o próprio desenvolvimento humano que posicionou a estudante em uma questão mais estável, enxergando a figura do professor com companheirismo horizontalizado, flexível e ressignificando um signo a partir das suas ações.

É notório que as questões dos castigos educacionais mudaram no decorrer do tempo, sendo proibida as punições físicas em sala de aula, mas isso não deve ser descartado pelo simples fato do tempo transcorrido, já que o signo do medo fomentado pelo castigo deixou sequelas no *self*-estudante, o que poderia até mesmo tê-lo extinguido.

O momento de transição do ensino básico para o ensino superior foi de grandes mudanças, inclusive de superação das próprias perspectivas. Além dos antigos empregadores

de Joana a motivarem para voltar aos estudos no ensino fundamental, os seus filhos também foram inspiração para o ressurgimento de seu posicionamento de *self*-estudante.

Após emergir o seu *self*-mãe, Joana se dedicou à família. É importante na sua narrativa a figura dos seus entes na sua história, merecendo destaque os filhos, que acompanharam a trajetória da mãe junto à escola. Joana pouco revelou sobre o seu *self*-esposa, sendo citado apenas no começo da história de seu relacionamento e ao final, onde ela revela que seu marido também fez EJA: “Eu (me) casei com um homem que quando eu conheci ele aqui, ele não tinha estudo nenhum também. Ele também fez EJA, aqui”.

Na narrativa, o *self*-mãe se mescla com a entrada na EJA no ensino médio. Sobre isso, ela relata que os filhos

*J – Eles também foram, né? Um motivo pra eu voltar a estudar. E também porque eu sempre tive vontade, mesmo... Tinha medo. Ao mesmo tempo que eu tinha medo eu tinha vontade, né? De voltar a estudar. Mas eles foram um motivo também. Quando eu falava, eles sempre falavam “É, mamãe. Vai estudar, vai estudar, você vai com a gente”. E... e essa parte foi muito boa deles. Até hoje eu tenho o apoio deles, né? Porque os dois já são... têm nível superior. Então...*

Desde o nascimento dos filhos Joana se dedicou somente a cuidar deles e da casa. Percebe-se que mesmo após passado tanto tempo ainda havia o signo do medo que rondava a sua vida, sendo esse destacado pela própria narradora, mas que mesmo assim houve o avanço e a matrícula na escola.

Os outros sociais presentes na vida de Joana são figuras de apoio, começando pela sua própria motivação interna de sair de interiores e ir “tentar a vida na cidade”, até o aconselhamento de seus antigos patrões na retomada dos estudos e, mais tarde, os filhos, que pensaram no bem da mãe.

Na manutenção, surgimento e silenciamento de seus *selves* há de se destacar a presença dos outros. Esses funcionam como marcadores do diálogo que levam em consideração a noção de pertencimento à uma classe. Essa classe deve ser entendida como uma coletividade, em que se ver no outro também faz parte da formação da identidade.

Na narrativa em análise percebeu-se que o pertencimento de Joana foi partilhado em uma busca do outro para se colocar como sujeito que experimenta e partilha de uma realidade, seja lá na infância quando retoma os interiores e os outros que participavam da realidade escolar e do espaço geográfico ou na ida para Brasília e a presença dos patrões na retomada dos estudos.

Há também a figura do outro atrelado ao seu *self*-esposa/mãe quando os outros ganham destaque na sua vida e ela silencia por um tempo o *self*-estudante, e, também, na retomada dos estudos quando os outros/filhos a incentivam na volta à escola.

Dentre esses outros sociais, na ascendência de Joana apenas a mãe é lembrada, não há narrativas sobre o pai da estudante. Sua mãe viu a filha entrar na universidade, porém Joana revela que não houve a mesma noção de estudos como uma pessoa da contemporaneidade tem. De acordo com ela, a mãe “Ficou feliz, alegre que você entrou. Ela dizia ‘Ó minha filha, volte a estudar, tá bom’, mas não é alguma coisa... como agora. Uma pessoa de agora ver isso”.

Essa é uma visão completamente diferente da que Joana tem. Seu desprendimento das cidades interioranas fez com que suas oportunidades crescessem, inclusive na revelação de novos signos e posicionamentos de *self*. No pensamento de Joana, os filhos, que tiveram acesso ao ensino superior, faziam parte de uma evolução, em que ter estudos gera um signo de ascendência social.

*J – Igual a minha filha, o meu filho, que eles estudaram. E pra entrar no mercado de trabalho, se você estudou, tem cursos, é... fica bem mais fácil. Pra quem não estuda, você não consegue nada, você vai continuar trabalhando de doméstica ou em serviços gerais de alguma empresa aí, entendeu?*

Enxergou-se na narrativa um signo dos estudos que é diferente do signo da escola, pois o estudo ganha uma noção que perpassa o *self*-estudante de Joana, já que apesar desse *self* ter ficado silenciado durante um tempo a importância do signo do estudo se estendeu aos filhos, pois a narradora sabe da importância disso na vida social, cultural e até mesmo psicológica para o outro.

Ainda no trecho destacado há a presença de profissões consideradas com menor prestígio social que, de acordo com Joana, são resultados de uma baixa escolarização, como o emprego de doméstica, o antigo serviço que ela fazia. A sua trajetória levou-a a construção do signo dos estudos atrelado às vivências sociais, como ocorreu durante toda a sua vida: sua entrada na EJA, sua vinda do interior, seu emprego e até mesmo o abandono dos saberes escolares. A ideia construída em cima do signo dos estudos foi parte importante na edificação da trajetória de Joana, pois mesmo com o silenciamento intermitente do *self*-estudante, o signo de estudos ainda estava presente em seu posicionamento de *self*-mãe.

Na educação de seus filhos foi significativo a reelaboração do signo citado anteriormente, pois é a partir dele que Joana vai elaborando em sua mente a vontade de voltar aos estudos mesmo com a presença do signo do medo atrelado ao ambiente do signo da escola.

Nessa elaboração, os filhos, já com o signo dos estudos sendo análogo às boas experiências sociais, foram a ferramenta de acesso ao ensino médio e à universidade. É pela animação dos filhos em ver a mãe como parte integrante daquele coletivo familiar, em que todos, exceto o pai, têm em si o *self*-estudante, que eles buscaram estratégias para vê-la de volta ao ambiente de estudos.

No seu término do ensino médio, Joana fica com dúvidas sobre a continuidade de seus estudos:

*J [...] quando eu fui terminar, mesmo sendo o EJA, eu não imaginava que direção... é... eu ia... que rumo eu ia tomar, o que é que eu ia fazer. Eu pensava que eu ia... aliás eu pensava mesmo, eu ainda entrei em uma escola técnica aqui perto pra fazer um curso de Administração e inclusive quando eu passei pra UnB, eu estava no primeiro semestre desse curso, que era de dois anos, na escola técnica aqui próxima.*

O rumo que sua trajetória tomou foi na busca por um curso técnico para a continuação dos estudos. A busca pela qualificação técnica da modalidade de jovens e adultos é estimulada pelos órgãos governamentais, com programas como o PROEJA, PRONATEC e Projovem, como uma tática de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Como já largamente discutido neste trabalho a relação de egressos e EJA, identificamos na prática como os trabalhos sobre esses egressos pouco versam sobre a sua entrada em cursos superiores, seja na produção acadêmica ou na busca ativa daqueles dentro das universidades.

A estudante, por um tempo, fez parte de um coletivo em que o curso superior para egressos da EJA é pouco visto, pois o signo hipergeneralizado da EJA engloba apenas as oportunidades de estudos na escola e, no máximo, um curso técnico complementar. Em sua própria narrativa ela pensava (“pensava mesmo”) que iria fazer o curso de Administração já que, como veremos adiante, a UnB fazia parte de uma realidade para a qual ela não estava preparada.

Os poucos estudos que veem as histórias sobre egressos da EJA na universidade fomentam as sociedades excludentes em que o próprio estudante nutre o signo da EJA de forma unidirecional, primeiro EJA e depois curso técnico, já que não consegue enxergar na sua

coletividade histórias de pessoas que estavam ali na mesma sala de aula e que foram para a universidade. Joana, por exemplo, não recorda de nenhum de seus colegas que conseguiu adentrar em um curso superior.

No período de transição da EJA para o ensino superior a base educacional é algo que tem extremo valor na história de Joana. A todo momento ela resgata a sua alfabetização, a escola na infância e a sua experiência na EJA em um grau de comparação: “E isso dificulta um pouco quando você chega na universidade. Daí encontrei algumas dificuldades por isso, por eu não ter... sido alfabetizada igual aos outros alunos, né?”.

Essa base que tanto é discutida na sua narrativa foi atrelada às suas conquistas, seja ela na conclusão do ensino médio ou no ingresso na UnB. Essas conquistas criaram um outro macrocampo: dos *sentimentos*. Foi a partir desses *sentimentos* que Joana foi revelando o seu caminhar, merecendo destaque a importância deles nas decisões que Joana revelou sobre sua própria jornada.

*J – [...] eu nunca imaginei que eu realmente tivesse na UnB, que eu fosse para lá quando estava fazendo Ensino Médio, que eu estava terminando. Porque eu achava que eu tinha que terminar e eu precisava até mesmo porque... eu me sentia incapaz. Era algo meu que eu nunca falei pra ninguém, estou falando hoje pra você...*

*J – Eu me sentia incapaz porque eu não tinha nem o Ensino Médio.*

*J – E... e eu sabia que lá na frente pra mim ia ser pior, porque eu me sentia muito, muito, muito inferior às outras pessoas. Era algo que... eu me sentia incompleta. Eu... eu me senti... eu tinha baixa autoestima quando... quando eu lembrava disso.*

*J – Quando você... eu lembrava que eu nunca tinha conseguido é... concluir nem o Ensino Médio e você se sente incapaz. Então eu me sentia uma pessoa totalmente incapaz. Então eu quis terminar o meu Ensino Médio.*

A decisão de terminar o ensino médio parte do sentimento de incapacidade que Joana foi criando ao longo do tempo. A falta de oportunidades que teve na infância e a conciliação de emprego e trabalho, períodos em que o *self-estudante* estava ativo, criaram na narradora sentimentos de inferioridade quando ela pensava nos estudos, principalmente em relação ao ensino médio, etapa final da educação básica. Apesar da vontade interna de voltar à escola e

aos processos de aprendizagem, Joana enxergava um certo receio pois havia o medo e a incapacidade que era revelada quando pensava nos estudos.

Historicamente, percebemos a importância dos estudos na manutenção do *status quo* social e da ascensão à oportunidade melhores de emprego. Apesar de Joana ser uma trabalhadora do lar, ela tinha o desejo de reativar o posicionamento de *self*-estudante e ter a conquista da diplomação do ensino médio mesmo que não soubesse o que iria fazer depois.

Diante da interiorização criada e alimentada pela noção de estar incompleta, a superação de dificuldades foi pensada quando ela projetou a sua vida no futuro, visto que ela sabia que a conclusão seria importante pois o signo dos estudos era significativo para remover os sentimentos de baixa autoestima e incapacidade, além de remover implicações sociais que estão ao redor em ser uma pessoa sem a completude da educação básica.

A sua narrativa foi uma questão de superação. Em sua história, a situação social que ela colocou sobre o *eu* foi marcado no diálogo de se sentir incapaz, um clímax de superação e a dúvida da partilha de sua trajetória. Os marcadores dialógicos usados por Joana deram a ela posicionamentos de *self* que transitaram entre a visibilidade da sua história e a timidez. Houve, também, um nivelamento do próprio *self* sobre a sua não-partilha da história com ninguém ou se deveria contar algo ou não. Este processo foi relevante no macrocampo dos *sentimentos* para sugestionar na narrativa de Joana o reconhecimento da sua vida, das dificuldades que enfrentou e no desprendimento de signos sociais de inferiorização que outrora fomentavam seus pensamentos.

Em uma linha cronológica, percebemos que quando foi lembrado o passado, antes do ingresso na universidade, houve a prevalência de marcadores sociais e culturais que levaram em consideração o outro social. Isso foi caracterizado pelos signos edificados e as relações com o *self*: o *self*-estudante na alfabetização fez parte de um signo interiorano de faltas e de medos educacionais, esse medo alimentou o signo escola, o que colocou em xeque à sua volta ao ambiente educacional.

O *self*-estudante nos anos finais do ensino fundamental foi lembrado com receio pela falta de flexibilidade dos professores, porém houve a lembrança de outras “senhoras” como ela no ambiente, o que gerou um reconhecimento coletivo. O *self*-esposa foi pouco discutido na sua narrativa, mas teve importância na sua vida escolar por ser um elo entre o *self*-estudante e o *self*-mãe.

No *self*-estudante do ensino médio houve sentimentos de incapacidade e inferioridade, o que foi superado com a sua conclusão e ingresso no ensino superior. O *self*-empregada doméstica/babá e o *self*-filha estavam atrelados ao campo do trabalho e das decisões, já que

houve o abandono daquele *self* para cuidar dos filhos, surgindo o *self*-mãe, e a manutenção desse na ajuda que foi oferecida à sua mãe, também sendo ponto de decisão, como a omissão dos estudos para trabalhar como quebradeira de coco.

Nas questões relacionadas ao ingresso no curso superior foi relevante o resgate do signo interiorano. Na sua narrativa, Joana elaborou a sua vontade de fazer o curso de Gestão Ambiental a partir dos entendimentos que tivera no campo, relacionando também ao signo da natureza. A presença do macrocampo *território* foi levada em consideração em uma lembrança da vida no interior:

*J – Por exemplo, quando na UnB falavam “solo”. Meu Deus, o que é que é “solos”? Solo, pra mim, quando eu morava lá, era terra.*

*J – Era barro. Que eu conheço tudo, mas com outros nomes. Pedra, eu falava “Ah, é rocha”, pra mim era pedra.*

Houve uma análise linguística na modificação de conceitos que o ingresso no curso superior proporcionou a estudante. O acesso ao conhecimento formal que foi sendo construído no processo de aprendizagem de Joana é resultado do seu contato informal com a natureza do antigo interior. Foi a partir disso que ela foi criando em sua mente a vontade de aprofundar seus estudos em algo relacionado ao meio ambiente.

Esta resolução da infância foi se desenvolvendo e solidificando até a fase adulta. Há na trajetória temporal que passou desde a infância o amadurecimento psicológico que culminou nas escolhas do futuro. Foram essas sugestões do passado que influenciaram o futuro e suas escolhas, modificando e ressignificando signos sociais.

Uma vez resgatada essas escolhas, a figura do outro social mais uma vez marcou um ponto de decisão na vida de Joana. Em uma conversa com sua filha houve a aproximação da estudante com o ensino superior, sendo proposto a realização do ENEM. Na relação dialógica que há entre o *self*-mãe e o *self*-estudante em consonância dos macrocampos *território* e *sentimentos*, conseguimos visualizar a ligação que a fizeram chegar na escolha do curso e da própria motivação em realizar o exame.

*J – Aí quando eu terminei em 2012, aí em 2013 a minha filha falou assim “Mãe, por que é que a senhora não faz o EJA?”. Inclusive minha filha que fez minha inscrição no... não é o EJA não, é o ENEM. “Por que você não faz o ENEM?” Aí minha filha “Eu vou fazer a sua inscrição no ENEM”. Aí fez a inscrição e eu*

*fiz a... a prova. Quando saiu a nota ela falou “Mãe, dá pra você conseguir uma vaga, na UnB, do curso que você falou que se um dia tiver...”. Eu falei assim pra minha filha “Primeiro que se um dia eu tivesse que fazer um curso, eu faria Gestão Ambiental”. Eu nem sabia se existia isso por aqui”.*

Na narrativa houve a interação do signo dos estudos sendo estimulado pela manutenção do posicionamento de *self*-estudante. Não há a intenção do silenciamento desse *self*, já que surgiu a chance de ingresso no curso superior na UnB, lembrando que ela já estava no curso técnico em outra localidade.

Foi desenvolvido o pensamento de ingressar em Gestão Ambiental no sentido da lembrança da infância, da natureza e da ruralidade, além do conhecimento prático da atividade rural, uma vez que Joana havia habitado uma zona do campo e trabalhado com frutos da cultura local. Houve também o sentimento da própria motivação, sendo que o simples ato de ir fazer o Exame deve ser considerado como forma de manutenção positiva do *self*-estudante.

Entendemos essa manutenção como um ponto importante na trajetória temporal e de desenvolvimento da narradora. O signo do medo foi sendo modificado pelas ações e experiências que Joana teve no campo educacional, que foi inicialmente alimentado por vivências negativas, gerando receio com a educação. Ademais, o sentimento de inferiorização e incapacidade não ganharam destaque na sua narrativa relacionada ao processo seletivo de entrada na universidade, interpretamos este fato como um ponto chave na sua trajetória de desenvolvimento pela superação da dúvida da continuidade dos estudos nos períodos transitórios.

Estar na UnB não estava nos planos de Joana. Sua inserção no meio acadêmico foi feita através de uma jornada de descobertas e superações. Percebemos que o ingresso no ensino superior em uma idade mais avançada foi significativo na vida da estudante pelo fato de não haver as dúvidas e pressões que geralmente rodeiam o público jovem ao sair do ensino médio, como a escolha do curso ou da localidade que irá estudar.

A independência dos filhos causada pela idade e avanço na educação deu liberdade para Joana viver em constante mudança quando selecionamos o campo dos estudos. Joana se colocou em ponto de decisão mais uma vez quando internalizou a vontade de terminar o ensino médio e na escolha do que iria cursar na universidade.

“Não foi nada programado”, assim ela relembra ao falar da sua entrada na universidade e na escolha do curso. Ao passar pelas burocracias de notas de exames e inscrição, Joana se tornou uma estudante da UnB. Mais uma vez, o *território* fez parte da sua trajetória. Após a

filha pesquisar o tão desejado curso na universidade pública, houve um pseudo-entrave em relação a localidade que o curso de graduação é oferecido:

*J – Daí minha filha foi pesquisar e achou na UnB... esse curso. Aí ela falou “Mãe, sua nota dá pra você passar. Nesse curso que você quer. Só que o campus é muito longe, é em Planaltina”, eu falei “A distância não importa. Pra quem veio de uma vida tão difícil, sofrida, é lógico que eu vou”. Daí ela fez a inscrição e eu passei. Então por isso foi a surpresa. Não foi assim, algo que eu pensei em estar lá, entendeu?*

Foi perceptível que o posicionamento de *self*-estudante de Joana estava se desenvolvendo para um campo semiótico de realização quando relacionado ao macrocampo *território*. As experiências que cercaram esse macrocampo no passado transformam a situação social dela na atualidade em um sentido de interesse e ensejo em manter o *self* ativo, independente da situação territorial que o cerca. No momento narrado, além da localidade não ter tido voz como um empecilho para a continuidade dos estudos, houve também a lembrança do *sentimento* de superação, pois partilhar da vivência universitária em um campus da UnB era algo inimaginável para a nova universitária.

A alcançabilidade que a UnB trouxe na sua ideia de existência é um signo na trajetória de Joana, já que ao colocarmos na linha temporal o campo dos estudos, a sua narrativa não foi sendo construída pensando na UnB, mas sim em algo mais “palpável”, nutrindo uma ideia social de distância descomunal entre o egresso da EJA e a UnB.

A figura da universidade carrega em si prestígios sociais, mas é importante destacar que o espaço que a própria UnB carrega, em uma cidade onde a renda per capita da população é em média três vezes maior que a nacional, desmerece a presença de pessoas que não trilharam um caminho de influência de estudos feitos em lugares preparatórios, como colégios particulares, cursos de idiomas e atividades extracurriculares.

Apesar do conflito de incapacidade e inferiorização que fizeram parte da narrativa de Joana, houve em seu discurso uma justificativa para a razão de chegar aonde chegou, seja na UnB ou nas experiências vividas. Os argumentos que Joana utilizou para falar de si e do lugar que ocupa pouco versaram sobre o processo avaliativo-educacional, como os desafios dos estudos ou notas para alcançar determinada aprovação, mas sim sobre os *sentimentos* que ela teve que ressignificar em sua vida para alcançar o seu espaço.

Neste diálogo interno que transitou entre a hipergeneralização e o próprio reconhecimento social, muitas vezes ocorreu a depreciação fomentada pelo caminho que escolheu ou pela experiência do passado, em que é lembrado a base educacional e até mesmo o *status* social que a UnB carrega no seio da sociedade.

Há dois pólos de signos hipergeneralizados na perspectiva da vivência universitária de Joana que se antagonizam: um deles está na sua infância, na alfabetização e na falta, culminando na entrada na EJA. O outro é a sua própria entrada na UnB.

Existe um processo de aceitação da nova adjetivação do seu *self*, pois agora ela está com o *self*-estudante da UnB. A sua narrativa ganhou um novo sentido uma vez adentrado o campo universitário, houve a retomada do passado na justificativa da sua presença na UnB não mais sendo aflorado o sentimento de incapacidade, como o que ocorreu com a vontade de terminar o ensino médio, mas a lembrança da base:

*J – Não por eu pensar que eu era uma pessoa incapaz, mas por eu achar que da forma que eu fui... criada, que eu fui educada, a forma que eu estudei, eu nunca seria... é assim, o... o meu conhecimento não seria suficiente pra eu passar e estar lá na UnB.*

*J – Porque o meu conhecimento... que eu tinha aprendido, eu achava que era pouco pra eu estar lá. Então foi uma graça.*

O discurso oferecido foi de causa e consequência arraigado na sociedade e elucidado pela equação de que a falta de oportunidades te leva à lugares de poucas perspectivas. Joana elevou as suas condições de criação, educação e estudos como barreiras que não a colocariam dentro do ambiente universitário. O seu reconhecimento intelectual e de vida se desenvolveram com a nova experiência, em que a incapacidade dá lugar às vitórias alcançadas.

Essa guinada educacional e, conseqüentemente, social foi refletida em um aumento de bons sentimentos e concepções sobre si. Isso gerou uma mudança no diálogo da interação com o posicionamento do *self*, mostrando a dinamicidade dos signos e a quebra de paradigmas quando vemos a sua presença na universidade e a transição do significado de incapacidade para felicidade. Como a própria nova universitária recorda: “Foi muito gratificante pra mim, viu? Foi muito bom. Foi uma conquista pra mim, de uma pessoa que teve a vida todinha que eu tive, foi uma conquista que eu nunca... imaginei”.

Apesar do reconhecimento pessoal de triunfo, a estudante ainda sente certo embaraço quando coloca a sua aprovação na ótica do outro social: ela proíbe a filha de contar para as

outras pessoas que ela agora era uma graduanda da UnB. Há um sentimento de vergonha por ela não ser mais “novinha”: “Não era pra falar, pra ninguém ficar perguntando. Ah, porque eu... eu tinha vergonha assim. Ah... não sei, não era mais novinha, e ir pra UnB...”.

Ainda que na manutenção do seu posicionamento de *self*-estudante os sentimentos depreciativos de medo e insegurança estivessem sendo silenciados gradativamente desde a sua volta aos estudos, quando o posicionamento dela se dirige para o outro há um sinal de alerta da sua incapacidade social de ser uma estudante universitária.

É necessário revelar a figura padrão que ocupa os prédios acadêmicos e faz parte do imaginário de Joana que a sua presença iria causar certo desconforto no outro por não fazer parte do cotidiano universitário uma pessoa de mais idade ser caloura, além do seu próprio diálogo interno referente a isso, como o sentimento de vergonha que emergiu.

Percebeu-se as nuances que essa fase transitória de adjetivação de *self* foi passando, protagonizando em determinados momentos marcadores do diálogo que foram para a concretização de um objetivo, mesmo ele sendo uma surpresa e inimaginável, que foi o adentrar a UnB. Em outros momentos houve sentimentos de silenciamento social do *self*-estudante da UnB pela construção social do outro em relação à sua idade, uma vez que existe a hipergeneralização de um tempo e idade certos para o papel social de estudante.

Joana teve conhecimento das variantes que fizeram parte da transição. O conflito existe quando ela coloca o outro social na sua trajetória, ressurgindo a ideia de coletividade, pois há percepções positivas quando pessoas que se equiparam à sua idade fazem parte do mesmo ambiente. Situação vista na sua trajetória escolar da EJA.

Embora ainda não houvesse a manutenção de seu posicionamento de *self* no outro-idade, há o reconhecimento no outro-lugar na UnB. A representação do *território* ressurgiu dentro do curso em dois momentos de sua narrativa. Em uma primeira situação, a estudante rememorou o seu passado e destacou as suas conquistas relacionadas ao lugar de onde veio.

*J – Então assim, eu sempre tive muita coragem. Várias pessoas que vivem do jeito que a gente vivia, eles têm muita determinação, tem muita coragem, não desistem. Pelo menos eu nunca tive vontade de desistir. Algumas pessoas que vieram comigo voltaram, mas eu nunca olhei pra trás. A gente não vai chorar por uma coisa que... que não tinha. Porque eu não tinha nada lá assim pra eu chorar. Só a minha mãe e eu sabia que ela precisava. Então pra mim, aqui seria muito melhor.*

*J – Entrar na UnB foi uma vitória muito grande.*

O reconhecimento das forças superadas voltou ao passado para justificar o presente. A voz materna retomou a ótica do futuro, quando saiu do Maranhão para ajudá-la. A determinação e a coragem foram sentimentos que estiveram como protagonistas na trajetória de Joana e a motivaram para tirar do papel secundário o *self*-estudante. Nesse momento da narrativa foi destacado a mescla dos macrocampos *território* e *sentimentos* na construção da lembrança de onde saiu e das oportunidades veladas que teve para findar na vitória de estar no campus universitário.

Foram essas práticas sociais que trilharam no percurso vivido de Joana um sentido bidirecional de mudança, fazendo com que para além do socialmente imposto, a estudante conseguisse enxergar a sua própria jornada e a adequasse à sua realidade e a transformasse.

Ao buscar essas adaptações, relacionando posicionamentos de *self* e signos, Joana fortificou o sentimento de determinação, pois as modificações transcorridas na sua vida social não foram determinantes para a estagnação de um signo ou *self*, mas apenas momentos de manutenção. Essa ideia foi validada quando Joana contou a sua história, percebendo a satisfação que foi ser aprovada para estar na UnB e os desdobramentos que isso trouxe à sua formação social e cultural.

Ainda que a vergonha em ser estudante universitária fizesse parte do macrocampo *sentimentos*, fomentado em grande parte pela criação do coletivo social, Joana não buscou esconder o lugar e os motivos de seu passado, inclusive para a escolha do curso. Na universidade ela se encontrou no outro-lugar em um momento diferente ao lembrar de sua trajetória como trabalhadora de quebradeira de coco e como isso voltou à tona para ajudar uma colega da UnB.

*J – [...] quando eu fui ajudar uma colega a fazer o TCC dela que era sobre o coco babaçu. E eu vou muito pro Maranhão e eu falei que entrevistava umas pessoas lá. Convidei ela pra ir, ela não... disse que não podia ir.*

*J – Pra entrevistar né? As pessoas lá. Entrevistei, ajudei ela no... no TCC dela, que foi minha história também, do coco babaçu. E aí que é que acontece? Esse professor, ele foi... ele estava na banca dela, então como ela conversou com ele antes de apresentar o TCC, ele acabou descobrindo. Estava eu e o professor. Aí um dia ele me chamou. Nossa, quando eu cheguei na faculdade ele veio atrás de mim, falou “Joana, quero falar com você”, eu falei “Uai, o que foi, professor?”, “Nossa, eu tenho o maior orgulho de dar aula pra você e... porque eu nunca*

*pensei que tivesse uma pessoa aqui com essa história sua. Então assim, eu quero fazer parte do seu TCC”.*

*J – E ele falou... sempre me falou que queria participar. Então assim, ele foi, me deu os parabéns, falou que... que nossa, que eu tenho que contar essa história. Mas assim, eu nunca contei pra ninguém.*

*J – Aí ele disse que é uma história muito bonita, de luta. Quer dizer, até o professor viu isso, né? Você vem de uma situação bem difícil e está aqui.*

Embora a coletividade não estivesse presente em questões relacionadas à idade, ou seja, Joana não vê outras pessoas de sua idade ali naquele ambiente, ela obtém reconhecimento quando está disponível para ajudar a colega pela sua experiência como quebradeira de coco. Houve uma legitimação da sua história na lembrança da situação rural outrora vivida, além da figura surpresa do professor que faz parte de uma situação em que realidade como a da estudante não é vista todos os dias naquele ambiente.

Essa situação também funcionou como um marcador cultural e social de transformação do signo natureza, pois ele não foi relacionado com as vivências de falta que fez parte, mas sim como um espaço territorial de prática e conhecimento no qual a sua antiga profissão se tornou um componente de diálogo entre o *self*-estudante e o signo mencionado, nutrindo as perspectivas pessoais de superação e fazendo parte de um cenário que Joana obtém satisfação pessoal em ter sido quebradeira de coco e poder ajudar a colega.

Interessante observar também o receio de Joana quando ela colocou a sua história em um coletivo que parece ser de outro *status* que o dela. Ao falar da colega ela não revelou se é alguém da mesma idade, classe social, moradora do interior ou sobre o interesse dela em fazer o TCC acerca do coco babaçu, porém houve uma interação pessoal que marcou seu diálogo interno ao colocar em pauta sua narrativa sobre ter sido quebradeira de coco.

Apesar de reafirmar sua condição e sua história ao enfatizar que sua antiga profissão fazia parte da sua vida, e o seu professor ratificar essa narrativa, Joana relembra mais uma vez sua situação de silêncio ao não ter contado essa história para ninguém.

Entendemos essa condição como as dinâmicas que o *self* têm sobre as situações de vida. Ainda que Joana soubesse da validade de sua história, compreendesse os momentos de dificuldade e fizesse transformações dos signos de sua trajetória, no decorrer da narrativa ela foi pautando sobre nunca ter contado a história e revezando a situação que o outro valida a sua história. Novamente, o outro social faz parte da construção da dinâmica de posicionamentos de

*self* de Joana, colocando momentos de exaltação proferido pelo outro, validada pelos elogios e outras situações, e trazendo para o *eu* a lembrança de silêncio sobre sua história.

Na narrativa foi notável as gradações de constatação da força de Joana. Sua percepção sobre si ganha mais validações após a entrada na UnB. Ela sente orgulho da sua história quando fala “Eu fico muito feliz por eu estar lá”, “[...] me sinto muito vitoriosa. Sou muito feliz por eu ter conseguido isso”, mas também lembra do silêncio:

*J – Então pra mim é... foi um... um processo muito bom, muito bonito. Porém eu nunca contei isso pra ninguém desse jeito.*

*J – Sério, nunca contei pra ninguém desse jeito, eu nunca contei minha história assim, contadinha assim não, nunca. Nem para os meus filhos aqui.*

São nesses silenciamentos sociais internalizados que reverberamos a pauta da visibilidade que tornaram a trajetória de Joana uma experiência que merecia ser compartilhada. A aceitação da sua caminhada foi engrandecedora no sentido de assentar os posicionamentos de *self* que fizeram e fazem parte das suas relações intrapessoais e interpessoais, bem como a manutenção e regulação dos signos, pois são neles que há pontos de decisão, de significação e transformação.

Essas ações podem se tornar indicativos de uma possível mudança nos próprios marcadores de diálogos interno, gerando a partilha com os filhos da sua trajetória de vida de uma maneira minuciosa, por exemplo.

Na sua narrativa a pauta da visibilidade foi também mostrada nas questões relacionadas a ser uma egressa da EJA. Joana conta que:

*J – Assim, que eu acho assim, que pra ser... por exemplo, que você vem do EJA... deveria ter uma visibilidade maior pra que as pessoas tenham uma atenção maior até porque se o aluno não... não tiveram uma base boa, entendeu? Até que, como eles têm muita reunião, pra que isso repassasse para os professores, né? Pra que eles vejam as pessoas de forma diferente, não da forma para o que falam, não... é... discriminatória e preconceituosa, mas sim de uma forma que eles precisem ser ajudados até pra mostra pro nosso mundo, de uma forma diferente, que eles estão ali e precisam vencer. Pra que outros vejam que você pode vencer através dos seu próprio esforço, com dignidade, mesmo com humildade, sem ter dinheiro, você pode vencer!*

Houve dois pontos que Joana considerou relevantes no outro social presente na UnB e que devem ser levados em conta quando se trata do estudante egresso da EJA. Um ponto versou sobre a base educacional, porém ela trilhou um pensamento que já não condizia mais com a base na questão da alfabetização, algo que foi colocado em pauta quando pensamos na construção do signo dos estudos, mas sim na condição dela enquanto posicionamento de *self*-estudante da EJA.

Na narrativa foi desvelado, a partir da hipergeneralização social do signo da EJA, que a preparação pedagógica da qual ela fez parte não faria com que ela pudesse estar ali. Logo, se ela já havia transposto as barreiras sociais e culturais de ser uma egressa da EJA na UnB, essa última deveria estar em mudanças para fazer a inserção integral e oferecer visibilidade às pessoas como ela, sendo que o realce do público egresso da EJA e inserido na UnB não é apenas em questões de exclusão social, como o preconceito ou discriminação, mas sim em questões de permanência na universidade.

Vale lembrar que os pensamentos que Joana tem sobre o seu acesso à universidade são parte de um coletivo social e de uma transmissão cultural que vê a EJA apenas como uma assistência à educação básica para fins de diplomação, e não para ser ponto de transição ao ensino superior.

Ainda que a própria LDB não coloque a obrigatoriedade do ensino superior para ser cursado logo após a conclusão de qualquer modalidade da educação básica, há uma regulação cultural na nossa sociedade que vê a ascendência ao ensino superior como a manutenção do *status* social, sendo, inclusive, ofertado nas escolas dos ditos “ensino regular” alguns módulos em disciplinas que focam em exames e processos seletivos preparatórios para ingresso nas universidades.

Por isso, Joana destacou a sua preparação da base de maneira negativa, já que a sua experiência na EJA funcionou com fins de certificação. Portanto, houve uma dificuldade na manutenção do seu *self*-estudante da UnB pela falta da visibilidade que o público egresso da EJA enfrenta no campus universitário.

A ajuda que Joana citou refere-se ao que poderia ser ofertado pelos docentes e instituição, já que é também uma forma de acrescentar sentido positivo no signo dos estudos e do *self*. Ao se colocar na coletividade de estudante da EJA ela se posicionou em um mundo que tem as suas singularidades, geralmente de exclusão, falta de oportunidades e invisibilidade, e que geram restrições sociais.

Em seu posicionamento coletivo de egressa-EJA-UnB, Joana se mostrou como presente naquele cenário e deu passos de reconhecimento pessoal no coletivo imaginário fazendo projeções do futuro, uma vez que ela não compartilha a experiência de ser egressa da EJA com outros no ambiente universitário, mas poderá caso ocorra maior visibilidade.

O outro ponto da narrativa desenvolveu-se no campo da permanência na UnB, pois Joana já faz parte de um processo dialógico de *self* e signos em que apenas o acesso não é capaz de gerar mudanças para o signo da EJA. É curioso a determinação com que Joana indagou as condições de permanência e o porquê de isso ser tão significativo na sua trajetória com o *self*-estudante da UnB. Em sua narrativa, Joana dissertou sobre a sua condição no seguinte trecho:

*J – Porque a gente... por eu estar lá, com essa idade e por eu não conseguir é... ter o mesmo desenvolvimento em algumas disciplinas como os outros alunos.*

*J – E até mesmo porque os professores... o que é que acontece, os professores sabem, como eu tenho... eu sou amparada pelo PPNE como aluna especial, então os professores, eles não gostam. Acham que o aluno não vai se esforçar para estudar, porque tem aquele apoio. E isso não é verdade, entendeu? [pág. 27].*

*J – O aluno se esforça muito mais, porém só é um apoio que... que tem do PPNE. [...] É que nós na FUP lá, o professor não quer nem saber, fica é com raiva quando pessoal fala com eles.*

*J – Aí também a prova é diferenciada.*

*J – São essas coisas que eu... eu tenho direito. Então assim, os professores nem tem muita coisa não... não costumam cumprir não, entendeu?*

*J – Eu... eu tenho uma hiperatividade. Uma hiperatividade e déficit de atenção, que aí a gente é elétrico, né?*

A importância da situação de permanência está na posição que Joana ocupa como estudante com necessidades educacionais especiais do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) na UnB. Apesar da descrição subjetiva deste fio temático e as implicações dele em seu *self*-estudante da UnB ocorrer apenas no final da sua narrativa, percebemos que Joana o colocou como uma realidade importante e que não desqualificou suas conquistas alcançadas, pelo contrário, foi um incentivo na busca ativa dentro da universidade pela visibilidade do aluno com condições especiais, como a divulgação de folders na instituição.

As questões de permanência de Joana giraram em torno do tempo adicional de prova e de adequações curriculares. Não houve marcadores no diálogo situações que viam essas condições como um grave empecilho para Joana desenvolver o seu processo de aprendizagem durante sua graduação. Houve, inclusive, um *input* pessoal de motivação para as práticas abarcadas pelo PPNE quando ocorreu uma falha de comunicação entre ela e a secretaria acadêmica e Joana diz que “[...] eu resolvi que não ia ficar quientinha”.

Para além da visibilidade como egressa da EJA na UnB, o signo dos estudos também foi fomentado pela condição de PPNE quando houve um olhar interno da sua situação e um processo de flexibilidade gerado entre o que está disponível e como poderá ser realizado. O outro social entrou na narrativa no papel do professor, pois essa figura foi descrita com certa negatividade quando lembrado os protocolos que deveriam ser cumpridos.

Houve também o nível de comparação social e cognitiva. Essa última intrinsecamente relacionada ao PPNE em relação ao desenvolvimento e evolução acadêmica. Joana tem no sentido do seu posicionamento de *self*-estudante da UnB a marca do PPNE, e isso refletiu no coletivo acadêmico que sugeriu o que ela servirá socialmente, ou seja, houve o reconhecimento da ideia hipergeneralizada de facilidade das tarefas pelo fato da adaptação.

O discurso que rebate as ideias sociais foram também pontos de decisão de manutenção do signo dos estudos e do *self*. As condições às quais Joana estava inserida, como a falta de flexibilidade de professores em relação à adaptação e a ideia de facilidade gerada nas provas e exercícios, edificaram transições que não silenciaram o *self*-estudante, por exemplo, já que isso poderia ser um motivo para a reabertura negativa do signo do medo. No entanto, isso fortificou o reconhecimento da busca de auxílios e, também, revelou situações em que eles não ocorrem.

A ideia de não pertencimento e impossibilidade que surgiram quando obteve aprovação no processo seletivo para a UnB poderiam fomentar casos de silenciamento acadêmico em situações que não eram favoráveis para a estudante. Porém, a condição vivenciada sugeriu o oposto, houve demarcação, manutenção e fortificação do posicionamento de *self*-estudante da UnB adjetivando sua condição de PPNE.

Ainda há que se inserir um breve comentário sobre as diferentes figuras docentes que fizeram parte da trajetória acadêmica de Joana. De um lado temos a animação de um docente em presenciar histórias como a de Joana em um ambiente que socialmente ela não deveria estar, do outro um docente com notas de julgamento à condição da estudante.

Nesse jogo de experiências é necessário considerar que os signos regulam a ação humana. Os signos são de valores cruciais na trajetória de vida de Joana, sendo que eles estão

em diálogo e manutenção, assim como os posicionamentos de *self*, fazendo com haja uma mescla e uma ligação entre signo, *self* e narrativa.

Devemos entender a narrativa de Joana como algo em que não ocorreu a prevalência de signo ou *self* em detrimento de outro, mas sim as diferentes posições do eu. Na narrativa de Joana percebemos que os seus diálogos perpassaram diferentes e diversos extremos da vida, e que apesar da timidez inicial e a oscilação em momentos de silenciamento da sua história foi possível notar que ao se ver como estudante da UnB, egressa da EJA, mãe, filha, esposa e trabalhadora, ela nos ensina

*J – Que nós nunca podemos desistir.*

*J – Ninguém. Independentemente do lugar que ele esteja.*

Durante os 30 anos que Joana se radicou em Brasília foram muitos os signos criados, modificados e ressignificados. Há uma frase muito impactante em sua fala que é como um mantra em sua vida: “a gente não sente falta daquilo que não tem.”. Essa frase é cheia de significados pois leva Joana a uma trajetória de perceber o lugar de onde veio e, também, não olhar para trás, mas sim seguir em frente, pois na sua vida de interiores não havia muito, praticamente nada para o que sentir falta.

## 5 DIÁLOGOS E REFLEXÕES FINAIS

### 5.1 Jovens, adultos e a UnB: políticas e permanências

Ao visualizarmos as trajetórias dos participantes da pesquisa e as motivações desde a sua entrada e saída da educação básica, bem como sua inserção no ambiente universitário, percebeu-se as nuances que houve entre as políticas públicas de acesso e permanência na educação básica e alguns fatores que permearam questões de acessibilidade no ingresso e manutenção da estadia na Universidade de Brasília.

Quando confrontamos as narrativas com os caminhos que a EJA trilhou desde a sua criação e implementação efetiva em território nacional, há um vislumbre de ações que carecem de olhar reflexivo e práticas docentes que incentivem o estudante da EJA a almejar estudos que sejam significativos e caminhem no viés da continuidade educacional.

A formação integral (HADDAD; DI PIERRO, 2000) seguiu análoga aos desejos dos participantes da pesquisa, bem como do pesquisador, pois foi baseada em uma formação que perpassa as fronteiras sociais delimitadas pelos signos da EJA que os narradores conseguiram serem inseridos no campo universitário e silenciar vozes sociais de menosprezo. Merece destaque que os signos da EJA seguem um viés de exclusão, educação tardia, facilidade, diplomação e tantos outros fomentados negativamente pela sociedade.

Insta salientar que nos níveis básicos e superiores de educação ainda estão presentes questões de distanciamento coletivo, como preconceitos e desigualdades no geral (PASSOS, 2012), que impedem a evolução do quantitativo dentro das universidades. Além disso, quando não há o diálogo de formação integral e quebra de discursos que primazia a igualdades em lugar da diversidade, temos lugares que dão continuidade às trajetórias estáveis da elite, no qual o acesso aos bancos acadêmicos se direciona à elite e para a sucessão hereditária de cargos empregatícios sociais (SAMPAIO, 1991).

Apesar das fronteiras existentes que dificultaram o acesso à universidade para egressos da EJA ser uma realidade largamente discutida e comprovada nesta dissertação, há passos que caminham para a mudança de realidade. Nas narrativas apresentadas elencamos marcadores e reguladores semióticos que indicaram situações de diminuição social e cultural durante a trajetória escolar e acadêmicas, mas isso, mesmo sendo dificultoso, não foi suficiente para a desistência ou abandono.

## 5.2 Dinamicidade do *eu*, cultura e sociedade

A cultura e a sociedade são meios que promovem e regulam nossas ações durante a vida (VALSINER, 2012). A ação regulatória que exercem criam processos que delimitam fronteiras sociais e culturais. O papel desta dissertação foi verificar, de início, a manutenção dessas fronteiras, pois a partir da própria delimitação do tema de pesquisa percebeu-se que havia indicadores sociais que motivavam negativamente a busca ativa de participantes egressos da EJA na UnB.

Ao verificar que houve indícios de fronteiras delimitadas nas narrativas dos participantes, inclusive no campus universitário, percebeu-se a relação dialógica da cultura e da sociedade nas transformações sociais provenientes das regulações das pessoas a partir dos signos. Esses foram vistos na pesquisa como marcadores que participaram de forma efetiva nas significações culturais, políticas, de lazer entre outros.

A intenção ao colocar a psicologia cultural à luz dos signos e de mediadores que estão correlacionados às experiências de egressos na UnB nos deu direcionamentos que mostraram a baixa pluralidade dos sistemas sociais-educacionais no nível superior. Além disso, houve um vislumbre de fronteiras que foram criadas historicamente e fomentadas na contemporaneidade por símbolos que mitificam os espaços.

As discussões narrativas produzidas nos espaços, sejam eles a escola da EJA ou ambiente universitário, mostraram que os signos hipergeneralizados, principalmente no que tangem ao acesso da EJA nos cursos de graduação, foram revistas pelo viés do próprio estudante. Esse entende que na sua participação efetiva em ambientes canonicamente impróprios para eles há que se rever essa situação na perspectiva de mudança de signos e de indicadores que não o inserem como sujeito do seio social e cultural que deseja estar.

A importância das mudanças sociais e culturais se converteu em marcadores do mundo real, uma vez que estar ali como sujeito participante de direitos deu-lhes o entendimento de uma transmissão cultural que gere mudanças positivas na sociedade (VALSINER, 2012). Logo, a mudança de valores foi feita na prática, nos discursos proferidos em falar que “estou aqui como você e sou estudante da EJA” (CRUZ, 2016) ou de “histórias de luta”, como disse um professor de Joana.

A partir dessa visão de mudança houve a marcação da flexibilidade que as vidas e as trajetórias apresentam, tendo em vista que a estagnação de signos, de fronteiras e de indicadores sociais são desqualificadas para sujeitos de classes educacionais e sociais populares. As mudanças caminharam nas significações que foram proferidas socialmente e aceitas pelo

coletivo, mesmo com caminhos que passaram por preconceitos e desigualdades, o que tornou as transformações mais difíceis, mas não impossíveis.

### 5.3 As narrativas de si

Os sentidos das narrativas dos participantes se direcionaram na questão do social e do cultural que buscou na coletividade signos que deverão ser mantidos e/ou ressignificados. Vimos que o *eu* pode se apresentar em várias vertentes e caminhar nas diversas situações sociais e culturais da vida. O *eu* pode ser *mim*, mas também pode ser *outro*, já que o *eu* só se constitui com a identificação do *outro*. A configuração da alteridade do *eu* é uma relação dialética, pois o narrar a si mesmo é situar-se em relação a um conjunto de posicionamentos mediados pelos posicionamentos do *outro*.

Refletir sobre os vários papéis e valores do *eu* e do *outro* mostrou que nas narrativas houve troca de experiências temporais que caminharam em diversas camadas, sejam elas colocando o *outro* como influenciador de sua história, seja como você sendo seu próprio narrador-personagem. Essas ações demonstraram a capacidade dos posicionamentos de *self* serem autorreguladores, principalmente nas narrativas complexas, com a presença de marcadores do diálogo que trouxeram emoção, sentimentos, medos e esperanças.

Quando se colocou os sujeitos no jogo das relações sociais e materializou-se uma narrativa, consideramos que na ação coletiva encontramos histórias que se cruzam, mas que também se distanciam, afinal a singularidade do indivíduo faz parte da sua subjetividade, e é nessa forma complexa que se vislumbrou questões de desenvolvimento de si, impasses da vida e ações humanas.

Nas narrativas sinalizamos as vertentes temporais, pois foi a partir da experiência e da vivência que traçamos trajetórias de desenvolvimento que rememoram o passado e foram fio condutor para as ações presentes e momentos no futuro (VALSINER, 2012). Urge destacar que as narrativas foram uma forma de acesso aos indivíduos que colocou o sujeito em um papel de narrador da vida ao mesmo tempo que também foi um ser reflexivo, já que ao contar uma história houve questões de memória, mas também de situações que agiram no sentido de diálogo e interação consigo mesmo.

Os signos e posicionamentos de *self* presentes nesta dissertação indicaram que as narrativas são importantes para revelar e, ao mesmo tempo, constituir realidades e possibilidades de *self* no plano semiótico. Elas também sinalizaram diferentes experiências e vivências sociais que dialogaram com o tempo e com o espaço, além disso mostraram a

variabilidade e maleabilidade do ser humano em participar e ser inserido na vida social e cultural. Narrar é constituir-se.

#### 5.4 Para onde caminhar?

Este trabalho foi produzido com a intenção de: i) buscar na Universidade de Brasília estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos que agora fazem parte do cenário acadêmico e ii) conhecer suas trajetórias de desenvolvimento através das narrativas de si. Destacamos nesta seção os pontos críticos encontrados no estudo, além de fazer proposições no que foi considerado relevante.

Os estudos produzidos em relação aos jovens e adultos se concentraram nas vertentes das pesquisas brasileiras produzidas durante os anos de 2009 a 2019, nos conhecimentos acumulados historicamente a partir da cronologia da formação da EJA no Brasil e na contextualização do ensino superior, focando na UnB. Pouco se tem produzido no sentido de problematizar e compreender a transição da EJA para a universidade e de como isso se constitui no sistema semiótico de *self* do sujeito que se transforma.

No primeiro momento, percebeu-se a necessidade da produção de trabalhos que contemplasse a tríade EJA, ensino superior e narrativas, tendo em vista a baixa produção de pesquisas com essa proposta. Ademais, o encontro de problemas burocráticos na busca dos sujeitos sinalizou a urgência de um sistema eficiente de buscas das condições pregressas dos inseridos na UnB.

Ao colocar em debate as questões de perfil dos estudantes da UnB, sugere-se a implantação de meios de coleta de informações que sirvam de análise da população acadêmica, o que poderá influenciar em melhorias de políticas de acesso e permanência para estudantes da UnB, inclusive na área de apoio às pessoas com deficiência.

A cronologia produzida sobre os jovens e adultos destacou a necessidade de melhorias no campo da educação da referida modalidade, principalmente por ser historicamente abandonada e/ou deixada de fora dos holofotes do poder público. Na questão social, há que se desvencilhar os estereótipos que colocam os estudantes da EJA como pessoas com o tempo perdido ou com falta de interesse nos estudos.

A EJA ainda caminha na atualidade para se tornar uma modalidade que abarque as características próprias de seus participantes, estudantes e docentes, e que fuja de conceitos relacionados às insuficiências escolares. O poder público pode fomentar, através de propagandas midiáticas e formação continuada de profissionais da educação da EJA, a diminuição desses

estereótipos, além de ser também um exímio contribuinte para a melhorias de instalações físicas e suporte aos estudantes na manutenção da continuidade dos estudos, seja para prover aumento e crescimento das avaliações da EJA (ENCCEJA) ou em ações governamentais que coloquem o sujeito da EJA como cidadão e que merece pleitear uma vaga no ensino superior.

No que tange ao nosso campo empírico, a UnB foi apresentada como uma universidade que se desprende das amarras conservadoras que até então existiam em território brasileiro. O tardio processo de implantação dos cursos superiores no Brasil fez com que a ideia dos pensadores da época, principalmente Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, só se mostrassem fisicamente na década de 60. Apesar das duras repressões que sofreu durante a ditadura militar brasileira, a UnB se mostrou como um berço de ação e revolução, se tornando a primeira universidade brasileira a inserir cotas raciais em seus editais de ingresso.

Isso mostra que a UnB se interessa pela invisibilidade de seus ingressantes. Logo, é necessária uma preocupação de maneira plural com os discentes, merecendo destaque o seu urgente interesse no perfil de ingressantes e o diálogo de professores e estudantes quanto às adequações feitas em currículos e práticas docentes. A UnB no ano de 2022 completou 60 anos de história, há em discussão uma gama de possibilidades para melhorias em seus campi, visto que há um aumento progressivo dos números na UnB. A discussão tecida nesta dissertação faz parte das melhorias que a UnB pode se debruçar.

Na relação da sociedade e da cultura feita por indicadores sociais é necessária uma maior visibilidade das narrativas dos estudantes da EJA inseridos na UnB. Abarcar esses estudantes nas questões de seus posicionamentos como universitários é garantir que as fronteiras sociais estejam sempre em manutenção, fugindo de estereótipos que não coloquem o egresso na EJA na lista de discentes.

Ao abordar os temas relativos à regulação social e cultural e os signos criados e fomentados pelas dinâmicas sociais, é ímpar a necessidade de uma significação positiva e plural na questão da coletividade do inserido da UnB, uma vez que estando no curso superior as dificuldades encontradas podem remeter os ingressos a um abandono escolar e insuficiência acadêmica burocrática espelhada em notas e reprovações.

No sentido de melhoria, é importante a escuta ativa dos estudantes através de reuniões e diálogos com departamentos que se interessem em práticas que visualizem o estudante a partir de seu desenvolvimento intelectual e social, na dinamicidade e flexibilidade que podem existir entre a universidade e o discente, na regulação social sofrida na vida pregressa e no simples ato de menos burocracias, sejam elas para a busca de auxílios em geral ou no ingresso na universidade.

A pesquisa produzida tendeu para um ato de transformação social, tendo em vista que apesar das adaptações metodológicas feitas em função da pandemia da COVID-19, os participantes conseguiram compreender a importância do estudo para a comunidade acadêmica. Isso foi destacado pelos sujeitos ao serem perguntados sobre seu interesse na participação remota das entrevistas. Entendemos que a participação remota nos limitou quanto ao alcance de resultados que dialogasse com as emoções dos sujeitos ao contarem suas histórias, mas, apesar dessa situação, as histórias continham narrativas substancialmente proveitosas para o estudo. Pesquisas futuras, feitas presencialmente, se adequarão melhor às metodologias que instiguem o entrevistado a uma construção da narrativa que proponha dinâmicas de interação, o que servirá como forma de aproximar pesquisador e sujeito para obter narrativas que se desenrolem fio a fio com o que se procura.

Para compreender as trajetórias de desenvolvimento dos estudantes egressos da EJA e inseridos na UnB a partir de suas narrativas foi necessário um estudo que edificasse as relações sociais e se interessasse nas dinâmicas presentes nos posicionamentos de si durante as trajetórias temporais que cercam a vida.

Neste estudo foi possível identificar que os números de egressos da EJA na UnB são baixos, o que sinaliza que a tendência social de inserção e heterogeneidade está caminhado lentamente. Entretanto, merece ênfase que nos estudantes encontrados as narrativas tenderam em um viés de educação libertadora, vendo que para além do alavanque social que um diploma de curso superior pode fornecer, se educar é um ato político de (re)construção social, cultural e que modifica a sociedade e suas relações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARECIDA, G. D. UnB em dois tempos. In: RIBEIRO, D. **Carta: falas, reflexões, memórias**. Gabinete do Senador Darcy Ribeiro: Brasília, 1995.
- ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; ROSSATO, M. Investigação Qualitativa do Desenvolvimento Humano: desafios à questão do sujeito e da subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-7, 2018.
- BAKHTIN, V. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOMENY, H. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. spe, p. 1003-1028, 2016.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRAGANÇA, I. M. F. S. *Pesquisaformação* narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos (Orgs)**. Curitiba: CRV, 2018.
- BRANCO, A. U. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 9-17, dez. 1993.
- BRANCO, A. U. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. **Pro-Prosições**, v. 17, n. 2, p. 139-155, fev. 2006.
- BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. **Institui a Fundação Universidade de Brasília**. Brasília, 1961.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, 1961.
- BRASIL. Decreto nº 63.341, de 01 de outubro de 1968. **Expansão do ensino superior**. Brasília, 1968.
- BRASIL. Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968. **Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária**. Brasília, 1968.
- BRASIL. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. **Estatuto do Magistério Superior**. Brasília, 1968.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, 1968.

BRASIL. Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969. **Normas complementares à Lei 5.540**. Brasília, 1969.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Lei de Cotas**. Brasília, 2012.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAAE** – v. 20, n. 3, p. 635-655 set. /dez., 2014.

CAULLEY, D. N. Document Analysis in Program Evaluation. **Paper and Report Series of Research on Evaluation Program**. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, 1981.

CESARINO, E. S. **Planejamento vivo**: plano de uso e ocupação do campus Darcy Ribeiro. Trabalho de final de graduação. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CLANDININ, J. D.; CONELLY, M. F. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, L. F. A. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Perspectivas contemporâneas. In: **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, S. F. C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREIRE, S. F. C. D.; BRANCO, A. U. A teoria do self dialógico em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, p. 25-33, 2016.

GALVÃO T.F., PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1): 183-184, jan-mar 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOMIDES, J. E. **A definição do problema de pesquisa: a chave para o sucesso do projeto de pesquisa**. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC, ano IV, n. 06, 1º semestre, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

HASS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Ver. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 3, n. 235, p. 836-863, dez. Brasília, 2012.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun., 2018.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, v. 22, n. 47, p. 63-85, jan./abr., Brasília, 2016.

JESUS, M. C. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. 8ª edição. 11ª impressão. Editora Ática, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun., 2017.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.* 31(1) mar. 2015.

LONGO, C. A. **Gestão Cristóvam Buarque: a redemocratização na Universidade de Brasília (1985-1989)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendências da educação brasileira**. Brasília: INEP, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez., 2016.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cir. Bras.*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

MENDES, R. V. **Produção textual e o gênero verbete na educação de jovens e adultos (EJA): termos da educação financeira**. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MENDES, R. V.; VILARINHO, M. M. O. Glossário de termos financeiros para estudantes universitários. *Dossiê Léxico, Terminologia e Políticas Linguísticas*. SAJEBTT, v. 7, n. sup. 2, p. 227-250, Rio Branco, UFAC, 2020.

MORAIS, G. A. L. F. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heroicas clássicas. *Letras escreve*, v. 7, n. 3, 2º semestre, p. 385-402, 2017.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. ISALC: Porto Alegre, 2002.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 2016.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o dever: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensão epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista em Debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 24, n. 4, p. 415-421, out./dez., 2008.

PITTS, B. “O sangue da mocidade está correndo:” a classe política e seus filhos enfrentam os militares em 1968. *Revista Brasileira de História*, v. 34, n. 67, p. 39-65. São Paulo, 2014.

RIBEIRO, A. M.; MATIAS, G. R. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 3, p. 199-205, st./dez., 2006.

RIBEIRO, A.B. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio: aval. Po. Públ. Educ.**, v. 25, n. 96, p. 585-608, jul./set., Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq**. Centro Universitário Ritter dos Reis. 2015.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

SANTANA, A. C.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Desenvolvimento humano: aproximações semiótica e dialógica. In: LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; CHAGAS, J. F.; MIETO, G.; BERARDO, R. (Orgs.): **Psicologia dos Processos de Desenvolvimento humano: cultura e educação**, p. 13-32. Campinas, SP: Alínea. 2016.

SASO, C. E.; ALONSO, J. G. El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica. **Acciones e investigaciones sociales**, n. 12, p. 77-94. 2001.

SILVA, M. A.; PEREIRA, R. S. **Gestão escolar e o trabalho diretor**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SOUSA, T. Y.; BRANCO, A. M. C. U. A.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 357-376, jul/dez. 2008.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, n. 5, mar., 2019.

GRANT, J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**. Sheffield, 26, p. 91-108, 2009.

GONZÁLEZ REY, F; **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F; PATIÑO, J. F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista Estudios Sociales**, 60, 120-127, 2017.

GUANILO, M.C.T.U; TAKAHASHI, R.F.; BERTOLOZZI, M.R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. Esc. Enferm. USP**. São Paulo, 45(5), p. 1260-1266, 2011.

HADDAD, S. **Evolução de jovens e adultos no Brasil (1996-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

TODOROV, J. C. UnB: um depoimento. In: RIBEIRO, D. **Carta: falas, reflexões, memórias**. Gabinete do Senador Darcy Ribeiro: Brasília, 1995.

TORRIL, M. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, B. **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

UNB, **Anuário Estatístico 2019**. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VAINFAS, R. **Dicionário do Brasil Imperial**, Objetiva: Rio de Janeiro, 2002.

WORD CLOUD GENERATOR, 2020. Disponível em: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente. Tradução e revisão técnica: Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.

VENTURA, L.; CRUZ, D. M. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista diálogo educacional**. v. 19, n. 60, p. 426-446, mar. 2019.

VIEGAS, W. **Fundamentos lógicos da metodologia científica**. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 242 p. 2007.

VIEIRA, M. C. **Memórias-testemunho de educadores**: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2016.

VIEIRA, M. C. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil**: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2007.

### **Referências das dissertações e teses (Revisão sistemática)**

ALMEIDA, Lucimeire Lobo de Oliveira. **Educação de jovens e adultos**: sentidos da formação a partir da interface do blog. Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

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. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. **Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior**: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005 - 2014). Dissertação (Mestrado), Universidade de Caxias do Sul, 2016.

CAMINHA, Ivanete Saskoski. **Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, 2011.

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. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos**: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, 2011.

FRANCO, Valdiná. **Educação de Jovens e Adultos**: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Amazonas, 2013.

FREITAS, Gisele Marcia de Oliveira. **Avaliação do ensino médio a distância na educação de jovens e adultos do SESI Bahia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, 2017.

GOMES, Jaqueline Teixeira. **Práticas de alfabetização, letramento e educação**: o que dizem os egressos de MOVA Belém? Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior**: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

MAGALHÃES, Murilo Genazio. **Jovens egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MOREIRA, Rejane Mary. **Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2016.

NIENCHOTER, Rosane. **A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC).** Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA.** Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

SANTOS, Rosilene Bastos dos. **"Um presidiário no ethos acadêmico da UFSC": uma narrativa biográfica sobre educação prisional e sua pretensa ressocialização.** Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, 2018.

SILVA, Leila Conceição Paiva da. **Escritores da liberdade: uma proposta de intervenção a partir da escrita de si na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Salvador.** Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2016b.

SILVA, Marlene Souza. **Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, 2016a.

SILVA, Pedro Lopes. **Estudantes egressos do programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social.** Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, Saly da. **As práticas de alfabetização e letramento de egressos do Programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte - o projeto EJA-BH.** Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos da EJA.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de. **Educação de Jovens e Adultos**: educação da pessoa e processo socioeducativo na Universidade Aberta a Terceira Idade. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, 2019.

TOMAINO, Giorgia Caroline. **Do ensino especializado à Educação de Jovens e Adultos**: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### Questionário I

Título: Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade de Brasília (UnB)

Prezadxs, este questionário é direcionado aos estudantes que cursaram o ensino fundamental e/ou médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e agora são graduandos na Universidade de Brasília (UnB). O questionário tem por objetivo mapear onde estão inseridos esses estudantes na UnB.

**1. Você foi aluno da EJA em qual período (ano)?**

- (A) Década de 80
- (B) Década de 90
- (C) Anos 2000
- (D) 2010 – 2019

**2. Você apresentou certificado da EJA para o ingresso na UnB?**

- (A) Sim
- (B) Não

**3. Seu certificado é emitido por uma escola...**

- (A) Pública
- (B) Privada

**4. Você cursou a EJA de forma regular ou apenas fez as provas da EJA para obter o diploma?**

- (A) Cursei a EJA de forma regular
- (B) Fiz as provas da EJA apenas para obter o diploma

**5. Selecione as séries que você cursou na EJA**

- (A) 1ª série do Ensino Fundamental
- (B) 2ª série do Ensino Fundamental
- (C) 3ª série do Ensino Fundamental
- (D) 4ª série do Ensino Fundamental
- (E) 5ª série do Ensino Fundamental
- (F) 6ª série do Ensino Fundamental
- (G) 7ª série do Ensino Fundamental
- (H) 8ª série do Ensino Fundamental
- (I) 1ª ano do Ensino Médio
- (J) 2ª ano do Ensino Médio
- (K) 3ª ano do Ensino Médio
- (L) Não cursei

**6. Insira seu e-mail**

## Questionário II

Título: Egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inseridos na Universidade de Brasília (UnB)

Prezado(a) graduando(a),

Como possível participante de uma pesquisa de mestrado, este questionário é destinado aos (às) estudantes de graduação que cursaram o ensino fundamental e/ou médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O levantamento é uma das etapas metodológicas da pesquisa “Trajetória de desenvolvimento de si em narrativas autobiográficas de egressos da EJA inseridos na UnB”.

Agradeço imensamente sua participação,  
Rafael Mendes  
Mestrando  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

### 1. Idade

- (A) Até 22 anos
- (B) De 22 a 30 anos
- (C) De 30 a 40 anos
- (D) 41 anos ou mais

### 2. Gênero

- (A) Feminino
- (B) Masculino
- (C) Outro

### 3. Semestre na UnB

- (A) Do 1º ano 4º
- (B) Do 5º ao 8º
- (C) Do 9º ao 10º
- (D) Estou fora do fluxo

### 4. Qual o seu curso de graduação?

### 5. Quais foram os motivos que fizeram você ingressar na Educação de Jovens e Adultos?

### 6. Como ser egresso da EJA implicou/implica no seu acesso e permanência na Universidade de Brasília (UnB)?

### 7. Quais outros papéis você cumpre além de ser aluno universitário. Por exemplo: é mãe/pai, marido/esposa, namorado/namorada, filho/filha, homossexual, heterossexual, trabalhadora/trabalhador etc.

### 8. Como os papéis que você elencou no item acima interferem na sua vida universitária?

### 9. Por que a EJA se tornou uma opção para você?

- 10. Quais os motivos fizeram você escolher ser um estudante universitário?**
- 11. Você acha que a comunidade acadêmica da Universidade de Brasília (professores, coordenadores, alunos etc.) recepciona e interage bem com alunos egressos da EJA?**
- 12. Você sofreu preconceito por ser aluno (a) da EJA na UnB? Se sim, fale um pouco sobre isso.**
- 13. As próximas etapas da pesquisa constituem-se em uma entrevista individual e um grupo focal. Se você tiver interesse em participar, deixe o seu e-mail e ou WhatsApp para contato. Caso não seja do seu interesse participar, explique o motivo.**

## APÊNDICE II

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

24/04/2022 12:12

TCLE - 2022

#### TCLE - 2022

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "NARRATIVAS DINÂMICAS DE SI: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA" de responsabilidade de Rafael Veloso Mendes, Matrícula UnB 190130466, CPF 012.902.161-00, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Matrícula UnB 1032593 e CPF 542.363.710-49.

O objetivo desta pesquisa é compreender as trajetórias de desenvolvimento de si do(a) universitário(a) egresso(a) da EJA a partir de suas narrativas, levando em consideração os seus posicionamentos e reflexões à luz da psicologia cultural. Assim, eu gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Este termo está sendo acessado por participantes em potencial que assinalaram interesse e deixaram o seu contato, livre e espontaneamente, no survey (Questionário I) veiculado por mim nos meios eletrônicos com objetivo de localizar e mapear os egressos da Educação de Jovens e Adultos inscritos na UnB.

A sua participação na pesquisa será feita através do preenchimento de um segundo questionário (Questionário II) on-line e uma entrevista narrativa. A entrevista será realizada de forma remota e será gravada em áudio.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa.

Conforme determina o código de ética de pesquisa com seres humanos, asseguramos o mais rigoroso sigilo da sua identidade, mediante a omissão do seu nome e de informações que permitam identificá-lo (a), salvo você se manifeste expressamente do contrário.

É muito importante a sua colaboração neste estudo, por isso leia atentamente as informações a seguir.

- A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício;
- Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento;
- A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você concordar em participar basta marcar a opção "Autorizo minha participação na pesquisa" e informar os seus dados para dar legitimidade ao processo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone (61)9 8186-9484 ou pelo e-mail [rafaelveloso.m@hotmail.com](mailto:rafaelveloso.m@hotmail.com) ou à minha orientadora, pelo telefone (61)9 9969-7626, e-mail [sferraz@unb.br](mailto:sferraz@unb.br).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de defesa pública de dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Agradeço imensamente sua participação,

Rafael Mendes

Mestrando

<https://docs.google.com/forms/d/1ckOwb9L0t4Z6hvuRAwK--XoI8iI7NhpQ2RNFKdok5U/edit>

24/04/2022 12:12

TCLE - 2022

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

---

**\*Obrigatório**

1. Nome completo \*

---

2. CPF \*

---

3. RG \*

---

4. E-mail \*

---

5. Telefone \*

---

6. Endereço \*

---

---

---

---

---

24/04/2022 12:12

TCLE - 2022

**7. Autorização \****Marcar apenas uma oval.*

- Autorizo minha participação na pesquisa.
- Não autorizo minha participação na pesquisa.

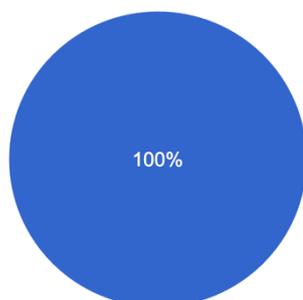
---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Autorização

5 respostas



- Autorizo minha participação na pesquisa.
- Não autorizo minha participação na pesquisa.