



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Cintya Roberta Oliveira dos Santos


**Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da
Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de
Professores / UERJ**

São Gonçalo

2018

Cintya Roberta Oliveira dos Santos

Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L732 Lima, Cintya Roberta Oliveira dos Santos.
Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação e Professores / UERJ / Cintya Roberta Oliveira dos Santos. – 2018. 150f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ensino superior – Teses. 2. Programas de ação afirmativa na educação – Teses. 3. Direito à educação – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cintya Roberta Oliveira dos Santos

Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 25 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Tânia Maria de Castro Carvalho Netto
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Juliano, pelo amor e apoio em todos os momentos da minha vida.
À minha filha Ana Elisa, pelo carinho que me dava todas as vezes que me via dedicada ao estudo e por compreender minhas ausências nas suas brincadeiras.
À minha mãe, que esteve comigo nos momentos mais difíceis da minha vida. Sem ela, nada seria possível.
À minha família, meu pai de coração, meu irmão, minhas cunhadas, minha sogra. Todos que me deram a maior força do mundo para prosseguir. Vocês também foram o meu alicerce.
Aos estudantes participantes da pesquisa, direta e indiretamente, por contribuírem com a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter planos maiores que os meus. Tudo eu devo a Ele.

À minha orientadora querida, Marcia Soares de Alvarenga, que me acolheu com tantas possibilidades, com tanta disposição de ensinar e compreensão das minhas limitações. Seu comprometimento, sua dedicação e sua sabedoria me inspiram.

À assistente social Maria das Graças Braga Botelho, pela disponibilidade e generosidade, mesmo num período tão complexo de greve e luta que a Universidade está enfrentando, me ofertou a possibilidade de acessar as informações necessárias e assim conseguir concretizar a pesquisa. Sem a sua ajuda não seria possível.

À estagiária Danielle Martins, pela dedicação, empenho e força que me deu quando achava que não ia conseguir. Foi um prazer tê-la como minha estagiária “emprestada”.

À professora Maria Tereza Goudard Tavares, por acreditar desde o início na minha pesquisa e por enfatizar sempre a sua importância.

Às professoras Jaqueline Pereira Ventura e Tânia Maria de Castro Carvalho Netto, que aceitaram tão generosamente fazer parte deste momento ímpar na minha formação.

À minha mais que querida psicóloga, Bianca Torres, que foi quem me colocou no eixo e me fez acreditar que teria capacidade para ir além do que imaginava. Sua força, seu incentivo, seu apoio, me fizeram aceitar o desafio e ir em frente.

Aos meus amigos da DAE/UFRJ, pela força de sempre, pelas risadas, pelas reflexões sobre a vida, pelo tempo que passamos juntos, pela equipe maravilhosa que se tornou. De tudo que eu vivi nos últimos anos, certamente, de trabalhar com vocês é o que vou sentir mais falta.

Aos queridos professores e companheiros do mestrado. Poder compartilhar com vocês as minhas inquietações e descobertas sobre Educação foi marcante na minha vida.

Aos familiares e amigos que compreenderam as minhas ausências constantes e me fortaleceram nas dificuldades que enfrentei nesse processo. Pelos elogios e por acreditarem na minha capacidade. Cada um de vocês mora no meu coração.

A todos que, de certa forma, contribuíram nessa caminhada rumo ao conhecimento.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos. *Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ*. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A presente dissertação se insere no âmbito das discussões sobre política de cotas implementadas nas universidades públicas, em sua articulação com o campo da Educação de Jovens e Adultos, ambas compreendidas nesta dissertação como políticas afirmativas, sob o viés da reparação. Nesta perspectiva, a pesquisa teve como objetivo principal analisar os sentidos sobre universidade de estudantes egressos na modalidade EJA que ingressaram no Ensino Superior através da política de cotas. Para a efetivação da pesquisa, fez-se necessário recorrer ao debate sobre as políticas de ações afirmativas implementadas em universidades públicas, considerando ações para ampliação e democratização do acesso, assim como problematizar aspectos da terminalidade subsumidos na modalidade EJA. A pesquisa aborda o papel da educação e suas possibilidades de contribuir para refletir sobre o caráter da educação de classe relacionada à formação de jovens e adultos trabalhadores. Tendo como parâmetro a democratização do direito à educação e com o desdobramento da questão central, definimos o campo empírico da pesquisa, a Faculdade de Formação de Professores, sendo esta a maior unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) fora do campus Maracanã. Do ponto de vista teórico-metodológico, ancoramos as nossas análises no diálogo com autores do campo da teoria crítica e utilizamos - para tal - alguns dos seguintes autores: Karl Marx, Antônio Gramsci, Edward Palmer Thompson, Ellen Wood, István Mészáros, Virgínia Fontes, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Demerval Saviani, dentre outros autores que nortearam o debate. O corpus empírico da pesquisa foi organizado a partir de dois procedimentos metodológicos articulados. Inicialmente, procedemos ao levantamento de informações e dados estatísticos da temática abordada e delineamos, a partir de levantamentos bibliográficos e documentais da própria instituição referenciada, o perfil dos estudantes cotistas da FFP/UERJ e dos estudantes egressos da EJA. Após a busca e a efetividade da existência desses estudantes na FFP, partimos para a entrevista, última etapa dos procedimentos metodológicos, a fim de chegarmos aos sentidos produzidos sobre universidade para estes sujeitos e como a política de cotas contribuiu para a sua inserção na universidade pública. Em nossas conclusões provisórias, pudemos demarcar a incipiência de estudos que articulem os temas que levaram à construção do problema da pesquisa, justificando a relevância da dissertação para o campo das políticas públicas e educação. Também consideramos em nossas conclusões que, ainda, é significativamente pequena a quantidade de estudantes egressos da EJA na universidade, especialmente os que ingressam pelas diferentes modalidades de cota. Assim como ficou reforçado, após as entrevistas com os egressos, o entendimento de que a formação educacional para jovens e adultos ainda está focada em atender às necessidades do capital, na perspectiva da preparação para o mercado de trabalho, de forma precarizada.

Palavras-chave: Direito à Educação. Democratização do acesso à Universidade. Política de Cotas. Egressos da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos. *The sense about the Public University for the quota Students graduated from Young and Adults Education*. The context of the University of Teacher Education / UERJ. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This dissertation is part of the discussions about the quota politics implemented in the public universities, in articulation with the young and adults Education ambit, both understood in this dissertation as affirmative action policy, understood on the prism of the reparation. In this perspective, the main objective of the research was to analyze the senses about university of students graduated in the in EJA (Young and Adults Education) modality that have entered in the higher education through the quota policy. To do this search, was necessary to refer to the debate on affirmative action policies that were implemented in public universities, considering actions for expansion and democratization of the access, as well to problematize aspects of terminality inserted in EJA modality. The research addresses the role of education and its possibilities to contribute to the reflection about the character of the class education in relation with the young and adults workers education. Taking as a parameter the democratization of the right to the education and with the central question unfolding, we define the empirical field of the research, the Teacher Education University, being this the largest academic unit of the State University of Rio de Janeiro (FFP/UERJ) outside from the Maracanã Campus. From a theoretical and methodological point of view, we assure our analyzes in dialogue with the critical theory authors and we used – to that – some of the authors below: Karl Marx, Antônio Gramsci, Edward Palmer Thompson, Ellen Wood, István Mészáros, Virgínia Fontes, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Demerval Saviani, and another authors that guided the debate. The empirical corpus of the research was organized from two methodological procedures articulated. Initially we proceed to the collected informations and statistical data of the subject studied and we outline, from bibliographic and documentaries surveys of the institution referenced, the FFP/UERJ quota Students profile and of the students graduated in the EJA. After searching and found the effectiveness of the existence of this students in FFP, we set out to the interviews, the last step of the methodological procedures, to we get the senses produced about university for this people and how the policy helped them to arrive in the public university. In our provisional findings, was possible to mark the incipience of studies that articulate the theme that led to the construction of the research problem, justifying the relevance of the dissertation for the education public policy education ambit. We also consider in our conclusions that, still, is significantly small the amount of studants graduates from EJA in the university, mainly those that enter through different quotas modalities. In the same way that was reinforced, after the interviews with the graduates, the understanding that the educational training for young and adults still focused on meeting the Capital needs, from the perspective of preparing for the job market, in a precariously way.

Keywords: Education Rights. Democratization of the access to the University. Quota Policy. Graduated from Young and Adults Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 1 - | Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 2000 a março de 2018 no país com os assuntos EJA e Política de Cotas | 26 |
| Gráfico 2 - | Programas de Pós-Graduação em Educação – UERJ – Total de Dissertações e Teses | 27 |
| Gráfico 3 - | Programas de Pós-Graduação em Educação – UERJ – Dissertações e Teses por assunto | 28 |
| Gráfico 4 - | Total de ativos da Graduação em 2016 | 33 |
| Gráfico 5 - | Total de ingressantes e concluintes no ano de 2016 – não cotista e cotista | 33 |
| Gráfico 6 - | Total de inscritos na segunda etapa do Vestibular | 35 |
| Gráfico 7 - | Total de classificados no Vestibular 2016 | 36 |
| Gráfico 8 - | Total de ingressantes na Graduação em 2016 | 36 |
| Gráfico 9 - | Total de ativos na Graduação em 2016 | 37 |
| Gráfico 10 - | Censo Escolar 2016 – Ensino Médio | 79 |
| Gráfico 11 - | Censo Escolar 2016 – Educação de Jovens e Adultos | 80 |
| Gráfico 12 - | Distribuição dos estudantes ativos da FFP segundo curso até 2016/2 | 91 |
| Gráfico 13 - | Distribuição das respostas aos questionários por curso | 94 |
| Gráfico 14 - | Distribuição dos respondentes por sexo | 95 |
| Gráfico 15 - | Distribuição dos respondentes de acordo com variáveis demográficas .. | 96 |
| Gráfico 16 - | Distribuição dos respondentes por município de moradia | 96 |
| Gráfico 17 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) | 97 |
| Gráfico 18 - | Distribuição dos respondentes por forma de trabalho | 99 |
| Gráfico 19 - | Distribuição dos respondentes a respeito do ensino médio | 100 |
| Gráfico 20 - | Distribuição dos respondentes por formação dos pais | 101 |
| Gráfico 21 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) | 102 |
| Gráfico 22 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo sexo | 102 |
| Gráfico 23 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo estado civil | 103 |
| Gráfico 24 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) | |

| | | |
|--------------|--|-----|
| | segundo pertença étnico-racial | 104 |
| Gráfico 25 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo município de moradia | 104 |
| Gráfico 26 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo forma de trabalho | 105 |
| Gráfico 27- | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo tipo de conclusão | 105 |
| Gráfico 28 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo instituição | 106 |
| Gráfico 29 - | Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo formação dos pais | 106 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Cadastro de estudantes ativos da FFP | 87 |
| Tabela 2 - Percentual de Cotistas da FFP segundo curso até 2016/2 | 92 |
| Tabela 3 - Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de formação no ensino médio | 93 |
| Tabela 4 - Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de escolaridade no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo | 109 |
| Tabela 5 - Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de formação no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo (dados corrigidos) | 110 |
| Tabela 6 - Distribuição de Cotistas da FFP por gênero, segundo tipo de formação no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| AVC | Acidente Vascular Cerebral |
| CAIAC | Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEDERJ | Universidades Públicas à Distância |
| CIEP | Centro Integrado de Educação Pública |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPF | Cadastro de Pessoas Físicas |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DAE | Divisão de Apoio ao Estudante |
| DataUERJ | Anuário Estatístico da UERJ |
| DSEA | Departamento de Seleção Acadêmica |
| DRU | Desvinculação de Receitas da União |
| EAD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FEBF | Faculdade de Educação da Baixada Fluminense |
| FFP | Faculdade de Formação de Professores |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |

| | |
|-------------|--|
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NIESC | Núcleo de Informações e Estudos de Conjuntura |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PLS | Projeto de Lei do Senado |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGECC | Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas |
| PPGEDU.PFDS | Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais |
| PROAFRO | Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos da UERJ |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROINICIAR | Programa de Iniciação Acadêmica |
| ProJovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| ProPEd | Programa de Pós-Graduação em Educação / UERJ |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PP | Partido Progressista |
| PVNC | Pré-Vestibular para Negros e Carentes |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RJ | Rio de Janeiro |
| RJU | Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos |
| SAG | Sistema Acadêmico de Graduação da UERJ |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| SECAD | Sistema de Educação Continuada a Distância |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |

| | |
|----------|--|
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SP | São Paulo |
| SUPEREST | Superintendência Geral de Políticas Estudantis |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UBES | União Brasileira de Estudantes Secundaristas |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UEG | Universidade do Estado da Guanabara |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UEZO | Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| URJ | Universidade do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 | MOVIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA | 20 |
| 1.1 | Primeiros movimentos | 20 |
| 1.2 | A Política de Cotas e a Educação de Jovens e Adultos na produção da Pós-Graduação | 24 |
| 1.3 | As cotas em dados na UERJ | 33 |
| 1.4 | A Faculdade de Formação de Professores: uma breve história sobre o campo empírico da pesquisa | 34 |
| 1.5 | A escolha dos sujeitos pesquisados: a opção pelos estudantes cotistas da Faculdade de Formação de Professores | 38 |
| 1.6 | Levantamento de dados: análise do sistema de informações | 41 |
| 1.7 | A formação da base de dados | 43 |
| 1.8 | As entrevistas com os estudantes cotistas egressos da EJA: a escolha por este instrumento de pesquisa e a importância da escuta humanizada para uma análise mais aprofundada da questão | 43 |
| 2 | O DIREITO À EDUCAÇÃO E ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO | 46 |
| 2.1 | As contribuições do pensamento marxista na discussão de Estado e Democracia | 46 |
| 2.1.1 | <u>A Democracia na perspectiva do Estado Classista</u> | 49 |
| 2.2 | A educação como direito: um desafio enfrentado para a construção de consciência de classe | 52 |
| 2.3 | A Universidade e sua função em um contexto democrático: expandir, democratizar ou massificar? | 55 |
| 2.4 | Historicidade e a implementação das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro | 63 |
| 2.5 | A política de cotas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil: o pioneirismo da UERJ | 67 |
| 2.6 | A Educação de Jovens e Adultos e o reconhecimento do direito à | |

| | | |
|-------|---|-----|
| | educação | 70 |
| 2.7 | A inserção de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos em Universidades Públicas | 77 |
| 3 | A PESQUISA E SUA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA . | 84 |
| 3.1 | Os percursos da pesquisa: aproximações com os dados empíricos gerados no levantamento de dados | 84 |
| 3.2 | Materiais Coletados | 85 |
| 3.2.1 | <u>Dados gerais dos estudantes ativos da FFP</u> | 85 |
| 3.2.2 | <u>Pesquisa com estudantes ativos da Faculdade de Formação de Professores</u> | 86 |
| 3.3 | Procedimentos metodológicos | 89 |
| 3.4 | Resultados do levantamento do banco de dados | 91 |
| 3.4.1 | <u>Perfil dos estudantes da FFP até 2016/02</u> | 91 |
| 3.4.2 | <u>Perfil dos estudantes pesquisados</u> | 94 |
| 3.4.3 | <u>Perfil dos estudantes pesquisados por forma de ingresso (tipo de cota)</u> | 101 |
| 4 | O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NAS VOZES DOS ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EJA | 108 |
| 4.1 | Os estudantes cotistas egressos da EJA, ENCEJJA e Supletivo da FFP ... | 109 |
| 4.2 | As entrevistas | 111 |
| 4.3 | Diálogos com os estudantes cotistas egressos da EJA e ENCCEJA: desafios e conquistas | 112 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| | REFERÊNCIAS | 133 |
| | APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa | 142 |
| | APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com estudantes egressos da EJA | 143 |
| | APÊNDICE C – Resultados da Pesquisa | 144 |
| | APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido - questionário . | 149 |
| | APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista | 150 |

INTRODUÇÃO

Iniciamos esta pesquisa a partir de um questionamento: a política de cotas implementada nas universidades públicas brasileiras, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, resulta efetivamente na democratização da educação? Este foi o ponto de partida para a problematização do tema da pesquisa. Nas reflexões feitas desde o processo inicial de levantamento de dados para a pesquisa, deparamo-nos com um grupo de sujeitos que estão inseridos na discussão sobre educação em um contexto de classe, principalmente, da classe trabalhadora. Assim, surgiu o interesse de articular a discussão do acesso à universidade por meio da política de cotas junto a estudantes que são egressos da Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos como foi construída a proposta da pesquisa, os caminhos traçados inicialmente com levantamentos bibliográficos e documentais e as motivações que levaram à necessidade de aprofundamento da temática.

Realizamos uma discussão inicial acerca da educação para jovens e adultos e apresentamos o que existe até o presente momento de produção científica que aborde o enlace entre os temas da dissertação, ou seja, a política de cotas e a Educação de Jovens e Adultos, separadamente, no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da UERJ, nos três Programas da área de Educação existentes na instituição (ProPed, PPGEdU.PFDS e PPGECC / FEBF).

Na contextualização do campo empírico, apresentamos um breve histórico da Faculdade de Formação de Professores/UERJ, a única universidade pública do município de São Gonçalo, a qual tem uma representatividade enquanto instituição referenciada na cidade, participando efetivamente dos espaços de discussão em educação e realizando diversas ações de pesquisa e extensão, que contribuem para a melhoria da qualidade na educação do município. Ao acessarmos o sistema, colhemos dados sobre os estudantes ingressantes, classificados e ativos da unidade, separados em cotistas e não cotistas, com o objetivo de analisar o que é dito pela Lei nº 5346/2008 e sua efetivação circunstanciada ao campo empírico da pesquisa.

Prosseguimos explicitando a escolha pelos estudantes cotistas da Faculdade de Formação de Professores e como foram sistematizados os caminhos e as articulações necessárias, nesta Unidade Acadêmica, com a finalidade de termos acesso às informações fundamentais para o atendimento dos objetivos da pesquisa.

Após o estabelecimento das possibilidades concretas para a realização da pesquisa de campo e a organização da estrutura metodológica, iniciamos o levantamento dos estudantes cotistas da FFP, com vistas ao preparo de um banco de dados para estabelecer os critérios e as formas de contato com os sujeitos da pesquisa. Nosso principal instrumento foi o SAG (Sistema Acadêmico de Graduação), que dispõe os dados cadastrais de todos os estudantes da universidade. E a listagem de acompanhamento de cotistas, organizado pelo Serviço Social da unidade em consonância com o trabalho realizado pelo ProIniciar, que é o órgão responsável pela assistência estudantil aos cotistas da instituição.

Finalizamos este capítulo considerando a importância da realização de entrevistas como um recurso procedimental necessário para nos aproximarmos de sentidos produzidos sobre universidade pelos estudantes cotistas egressos da EJA, além de suas compreensões a respeito dos desafios que se apresentam e possibilidades construídas em seu ingresso e percurso na Universidade.

No segundo capítulo, realizamos a contextualização das principais questões que emergem sobre as discussões em torno da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Buscamos discutir os principais temas abordados, sejam eles: os conceitos de Estado e Democracia, política de cotas, Educação de Jovens e Adultos e acesso à Universidade, embasando o debate dentro de um contexto materialista histórico dialético, firmando a pesquisa através de uma análise crítica da estrutura social.

Deste modo, elaboramos uma discussão sobre Estado e Democracia, firmada na teoria marxista, a qual nos deu suporte para a análise estrutural das abordagens sobre direito à educação em uma sociedade capitalista. Defendemos a perspectiva de que as questões de classe afetam diretamente as desigualdades sociais e educacionais, além de que não há como fazer uma discussão sobre direito à educação deslocada desta perspectiva, o que não quer dizer que as clivagens de raça e gênero devam ser excluídas do debate e análise crítica sobre as históricas contradições que intensificam ou agudizam a negação de direitos, particularmente, o direito à educação. Como nos remete Virgínia Fontes (2010):

Não vivemos uma realidade descentrada ou totalmente desprovida de unidade e de sentido: ela corresponde à generalização de procedimentos similares, com intensidades e graus diversos, conectando desigualmente a maior parcela da humanidade. Aprofunda expropriações incidindo sobre diferentes áreas da vida social e humana, e implica uma homogeneização mercantil da existência, fomentadora de mais dramáticas desigualdades, mas promove uma unificação que transparece nas imposições “globalizantes” e na formulação de um “pensamento único”, que supõe a eliminação mágica das contradições que tal unificação suscita (Fontes, 2010, p. 189).

Assim, partimos para a análise do processo de democratização das universidades públicas, buscando entender qual caráter de ampliação está sendo desenvolvido e quais as contradições que interpelam a democratização da educação no ensino superior. Fazemos, para tanto, um resgate histórico do processo de formação das universidades no país até a atualidade e quais são as políticas adotadas sob o discurso da democratização da educação.

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas foram implementadas nas universidades brasileiras, entendendo por política de cotas uma via de acesso à Universidade. Desta forma, revisitamos a história das primeiras experiências de implementação da política de cotas no Brasil e como prosperou a sua oferta em Universidades Públicas, situando o pioneirismo da UERJ.

Pontuamos também - neste capítulo - os desafios postos ao reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito, salientando os caminhos percorridos na construção da escolarização de jovens e adultos e as singularidades que devem ser compreendidas para além do letramento e da formação básica. E finalizamos este debate com a construção de uma análise acerca da inserção dos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos na universidade, quais os desafios e perspectivas que podem contribuir para o aumento destes sujeitos na formação universitária.

No terceiro capítulo, apresentamos a construção teórico-metodológica da pesquisa, com os dados estatísticos e as análises críticas das informações obtidas, a partir do acesso ao sistema de informações institucionais que propiciaram o levantamento de perfil dos estudantes cotistas da FFP. Foi a partir da concretização do banco de dados que se tornou possível o contato com os sujeitos da pesquisa, além de identificar relações com o Ensino Médio para chegarmos aos egressos da EJA nesta unidade acadêmica. A tabulação e a análise dos dados corroboraram no sentido da viabilidade do trabalho científico e nas reflexões acerca da política de cotas e a função limitada de certificadora a qual a EJA se tornou.

O quarto e último capítulo abre espaço para os estudantes cotistas egressos da EJA da Faculdade de Formação de Professores dialogarem conosco, enquanto sujeitos partícipes deste processo de mudança com a qual gostaríamos de contribuir. Assim, este capítulo é dedicado às entrevistas realizadas com 4 estudantes, em um universo de 8, que foram encontrados no levantamento de informações e que se dispuseram a pensar junto e reforçar a necessidade de ampliarmos o olhar para a Educação de Jovens e Adultos. Salientamos, ainda, que a participação destes estudantes foi fundamental para dar sentido também a esta pesquisa.

Não esgotaremos a discussão que nos propomos a enfrentar, mas justificamos o trabalho dissertativo por acreditarmos tratar-se de uma contribuição importante para a

necessidade de se ampliar debates sobre estudos de egressos da EJA e seu acesso à Universidade, e também como a política de cotas pode avançar em sua principal função, nos limites de uma sociedade com profundas desigualdades, como a sociedade brasileira. Vale, dessa forma, dizer: a função de reparação de uma educação historicamente excludente e elitista.

O que esta pesquisa nos possibilita vislumbrar é um caminho possível de reflexão e encorajamento para traçar outros caminhos possíveis. Caminhos que ainda estão em processo de construção, mas que não podem perder o horizonte da luta por uma educação e, consequentemente, uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

1 MOVIMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Paulo Freire

1.1 Primeiros movimentos

O interesse em pesquisar os sentidos sobre universidade pública para estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos que acessam a universidade através da política de cotas tem como motivação inicial o fato de exercer a função de assistente social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando na avaliação socioeconômica e no acompanhamento de estudantes cotistas desta instituição.

A proposta inicial, apresentada como pré-projeto, seria de pesquisar o impacto da política de assistência estudantil na formação universitária de jovens trabalhadores ingressantes pelas cotas de renda na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pois, no cotidiano do trabalho, questionava sobre quem eram estes estudantes que recorriam às cotas, buscando concretizar aspirações de continuidade dos seus estudos, na afirmação de seu direito à educação. A perspectiva com a qual buscamos a definição do termo “cotas” - utilizado nesta pesquisa - tem como parâmetro a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas, destinada a um grupo específico e pode ser utilizada para concursos públicos, acesso à universidade e no mercado de trabalho.

Estas inquietações tornaram-se o ponto de partida para a necessidade de pesquisar e entender que sentidos produzem estes estudantes sobre universidade. Para além do trabalho técnico inerente à profissão de assistente social, desafios epistêmicos e novas questões foram surgindo no decorrer do mestrado e foi sendo construído um outro recorte para a pesquisa. Certamente o pioneirismo da UERJ na inserção de cotas em seu vestibular foi um dos motivos que desencadearam partir rumo a outra linha de pesquisa.

No andamento da pesquisa, vimos a necessidade de realizar um recorte maior dentro deste universo de estudantes que ingressavam pela reserva de vagas. Avaliando as limitações de tempo e espaço para a realização da pesquisa de mestrado, percebemos a necessidade de optar por uma única instituição a ser pesquisada, neste caso a UERJ, devido ao seu pioneirismo e referencial em relação à inserção da política de cotas para ingresso na Universidade¹. Surgiu, também no decorrer do levantamento bibliográfico inicial sobre teses e dissertações específicas dedicadas à temática, a intenção de pesquisar um grupo de estudantes ainda pouco explorados pelos campos científicos na área de educação: os estudantes que realizaram a conclusão do ensino médio através da educação de Jovens e Adultos e que conseguiram ingressar na universidade pública através das ações afirmativas. Buscamos, deste modo, especificar o grupo de sujeitos que acessaram a universidade pelas cotas, pela modalidade de ensino que frequentaram no Ensino Médio.

Partindo do entendimento da educação enquanto direito, consideramos importante registrar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/96) determina que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Ressaltando, ainda, que ela deve ser assegurada gratuitamente, considerando as especificidades de jovens e adultos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Na perspectiva do direito à educação, Cury (2000) aponta que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CURY, 2000, p. 5).

¹ “A UERJ foi pioneira no estabelecimento de políticas afirmativas, através da reserva de vagas (cotas), com um recorte racial e social, através de lei estadual datada de 04 de setembro de 2003, que estabeleceu cotas para negros, estudantes oriundos da rede pública de ensino e portadores de necessidades especiais” ProIniciar Comunica (produção da Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – CAIAC), outubro de 2001, ano I, nº1. Disponível em: http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica/Proiniciar_Comunica_10_12.pdf

Cury destaca também a função qualificadora da EJA quando diz que: “Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora². Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (2000, p. 10).

É interessante observarmos que a ênfase dada pelo legislador à função qualificadora mantém o traço da educação de jovens e adultos com vistas à sua inserção no chamado “mundo do trabalho”. Traço este sempre acentuado como natureza indelével dos projetos e programas governamentais, o que matiza uma dimensão economicista tanto para efeitos do desenvolvimento do país, quanto acesso à cidadania, como já fora bem discutido em clássicos trabalhos, entre os quais citamos o de Beisiegel (1974) e o de Paiva (1978). Em ambos estão presentes análises sobre aspectos político-sociais que recobrem a história da educação para os segmentos populares no Brasil, sendo esta educação formada pelas motivações políticas relacionadas aos interesses do Estado, desde o período colonial aos projetos de modernização da sociedade brasileira³.

A par de uma rica e extensa bibliografia que explicita este inter-relacionamento entre educação de jovens e adultos e educação popular, estas compreendem um contexto embalado pela “ideologia do desenvolvimentismo”⁴ (CARDOSO-LIMOEIRO, 1974), com o qual, na problematização da pesquisa, podemos inferir que a EJA, como política pública, mantém como fundo de suas proposições, pós-democratização do Estado brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988, persistente característica do desenvolvimentismo. Neste aspecto, tem sido um desafio superar esta característica que - sob a ideia do desenvolvimentismo - tem se renovado a promessa de superação das desigualdades sociais no Brasil como fórmula para acesso aos demais direitos. O direito à educação tem sido o principal vetor de difusão da “ideologia do desenvolvimento”.

A par desta leitura, podemos apreender tensionamentos no campo da educação de jovens e adultos que, muito embora não sendo excludentes, explicitam debates teórico-

² “Embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer n.16/99. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional” (CURY, 2000, p. 11- Nota de rodapé).

³Vários outros trabalhos buscam atualizar o repertório da história social e política da EJA, entre os quais destacamos Ventura (2011), Alvarenga (2010).

⁴A despeito desta referência, há a tese de Cardoso-Limoeiro (1978), cujo estudo reforça a análise sobre a crença do desenvolvimentismo como principal trunfo do crescimento econômico, ao qual subordina todo espectro da vida social, principalmente reduzindo o espaço da política como espaço de reflexão sobre desigualdades, conflitos e contradições sociais.

epistemológicos, os quais circulam tanto no âmbito garantista da educação de jovens e adultos como direito, quanto na educação de jovens e adultos na dinâmica das relações sociais propugnadas pela relação entre trabalho e educação.

Não é pretensão estabelecermos o corolário das perspectivas que podem ser apreendidas, mas, *grosso modo*, em ambas podemos identificar a questão da educação de jovens e adultos como política pública.

Assim, se, por um lado, identificamos produções que tematizam a EJA como direito, que busca reafirmá-la no estatuto constitucionalista como dever do Estado, acentuando a linguagem da escolarização de jovens e adultos, assentada no ideário republicano e inscrita pela Carta Magna de 1988 e no conjunto de legislações que veio a regulamentar a sua oferta⁵, tal como o Parecer 2000/CEB, é marco de referência; por outro lado, podem ser identificadas pesquisas dedicadas à análise crítica das políticas públicas para jovens e adultos, as quais enfatizam as contradições subsumidas na relação social entre trabalho e educação nas políticas que visam a escolarização de jovens e adultos, vindo a afirmá-las em seu caráter de classe.

Nestas últimas, são refletidas análises críticas sinalizando que a educação escolar de jovens e adultos não pode ser tratada como um fim em si mesmo, mas deve ser compreendida na dinâmica da totalidade social, na sociedade capitalista, na qual a escola se insere na economia formativa do capital humano, como sustenta trabalhos da linha da crítica à economia política da educação, em que se destaca a tese de Frigotto (1987).

Muitas aproximações podem ser realizadas dentro das correntes dos debates sobre a educação de jovens e adultos. É consensual que o direito à educação de jovens e adultos tem sido tratado de forma residual, fragmentada e secundarizada como política pública. Tanto que na reforma da educação, nas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a EJA foi excluída das verbas do FUNDEF, o que levou, sobretudo, governos locais a não oferecerem esta modalidade de ensino à população.

Tais discontinuidades no plano das políticas públicas, combinada com a degradação da escola pública, podem nos fazer supor que estudantes da EJA têm enfrentado maiores obstáculos para ingresso na universidade. Pois ao se reduzir sua presença no ensino superior, mostra-se ser pouco atrativo para a produção significativa na própria academia. Neste sentido, um dos desafios da construção do problema da pesquisa é nos perguntarmos sobre as

⁵Sobre esta perspectiva, a leitura do artigo “Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil” - publicado por Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) - é bastante representativo de uma das vertentes do direito à escolarização.

possibilidades dos egressos da EJA acessarem a universidade potencializados pela política das cotas e se existem pesquisas que podem corroborar para a superação dos desafios de jovens e adultos oriundos desta modalidade.

A seguir, apresento os primeiros movimentos que tencionam a relação entre a modalidade EJA e as políticas de cotas em suas presenças e ou ausências no campo acadêmico.

1.2 A Política de Cotas e a Educação de Jovens e Adultos na produção da Pós-Graduação

Tendo como parâmetro o reconhecimento formal ao direito à educação em sua etapa avançada no processo de escolarização, ou seja, o ensino superior, o problema da pesquisa começou a ser traçado, partindo de um levantamento bibliográfico sobre dissertações e teses que enlaçam a temática sobre política de cotas e os sujeitos egressos da EJA, disponibilizados nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED, PPGEdU.PFDS e PPGECC / FEBF). Após a análise inicial, foi constatado que tanto a temática das cotas como a Educação de Jovens e Adultos ainda são incipientes nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, especificamente nos programas de educação. Em relação às pesquisas acadêmicas que tematizam a Educação de Jovens e Adultos, estudo realizado por Haddad (2007, p.201) confirmou ser pequena a participação das universidades na elaboração de projetos e programas em EJA, com presença em apenas 6 % do total de programas/projetos, tanto de pesquisa quanto de extensão. A modesta presença da EJA nas instituições de ensino superior tem como hipótese a descontinuidade da oferta da EJA como política pública.

Tal análise pode ser corroborada com o levantamento realizado, no qual ficou ressaltado que o tema, a partir do qual objetivamos os sentidos produzidos sobre a universidade dos sujeitos da EJA que ingressaram por cotas na universidade, não foi abordado por nenhum trabalho científico registrado nos referidos bancos de teses e dissertações pesquisados⁶. Ressaltamos que neste período o levantamento foi realizado buscando os

⁶ É importante ressaltar que alguns trabalhos científicos identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações trazem a discussão sobre estudantes egressos da EJA no ensino superior, porém nenhuma que intercuze a política de cotas e egressos da EJA na universidade. Como referenciais, destacamos as seguintes

trabalhos científicos publicados em todo o país e que, especificamente, abordassem a interpelação entre os sujeitos egressos da EJA através das políticas de cotas.

Após a definição deste recorte que norteou a pesquisa, como primeiro passo a ser dado, foi pensado em um levantamento via internet de possíveis trabalhos científicos de dissertações e teses que abordassem este tema entrecruzando as ações afirmativas com a inserção de egressos da EJA na universidade. Para tanto, foram feitas diversas tentativas de palavras-chave que contemplassem a discussão a ser iniciada. O primeiro levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁷, na qual são registrados os trabalhos de *Stricto Sensu* de todo o país e no exterior, através de uma parceria com as instituições de ensino e pesquisa. Após várias tentativas e da negativa deste entrecruzamento, foi feito o mesmo levantamento de dissertações e teses que discutem as duas temáticas e que realizassem esta discussão.

Em nível nacional, o que foi relevante neste levantamento foi perceber que a abordagem de egressos da EJA no ensino superior ainda é pouco presente diante da quantidade de trabalhos defendidos. Observou-se que existem diversos trabalhos que abordam os temas separadamente, com diversos enfoques: de renda, étnico-racial, de gênero, de direito à educação; porém nenhum trabalho foi encontrado articulando as cotas com o ingresso de ex-estudantes da EJA. Ainda é muito incipiente o número de trabalhos que abordam a discussão da política de educação para jovens e adultos com o foco na continuidade deste processo de formação, na perspectiva do ingresso ao ensino superior. Sobre a temática de cotas/ações afirmativas, foram encontrados diversos trabalhos discutindo, principalmente, a questão da ampliação do acesso na perspectiva de reparação, porém poucos estudos que abordassem ou estudassem como foi a trajetória de formação do ensino médio destes estudantes.

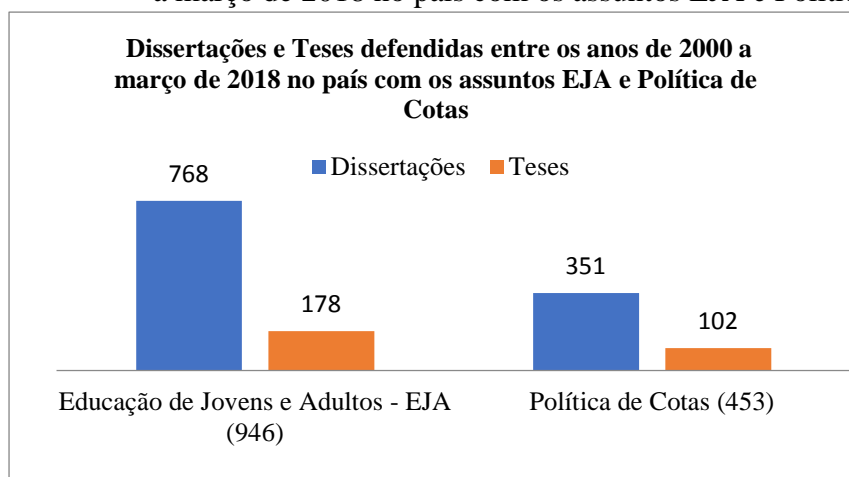
Apresentamos, a seguir, o levantamento de dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2000 a fevereiro de 2018, que apresentam a discussão dos temas em foco: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Política de Cotas, abordagens essas feitas separadamente. Ressaltando que essa pesquisa foi realizada no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de

dissertações encontradas: PRADO, Berenice Scelbauer do (2008) “O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná”; BISINELLA, Patrícia Borges Gomes (2016) “Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do ProUni (Caxias do Sul 2005-2014)”; CAMINHA, Ivanete Saskoski (2011) “Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos”; JESUS FILHO, Rubem Teixeira (2013) “Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras”. Enquanto Tese de Doutorado, encontramos a de: CRUZ, Neilton Castro da (2016) “‘Esse ambiente não é para todo mundo’: as condições de inserção e permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público”.

⁷Site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Teses e Dissertações, buscando a totalidade de trabalhos científicos que tivesse como título ou assunto tais temáticas.

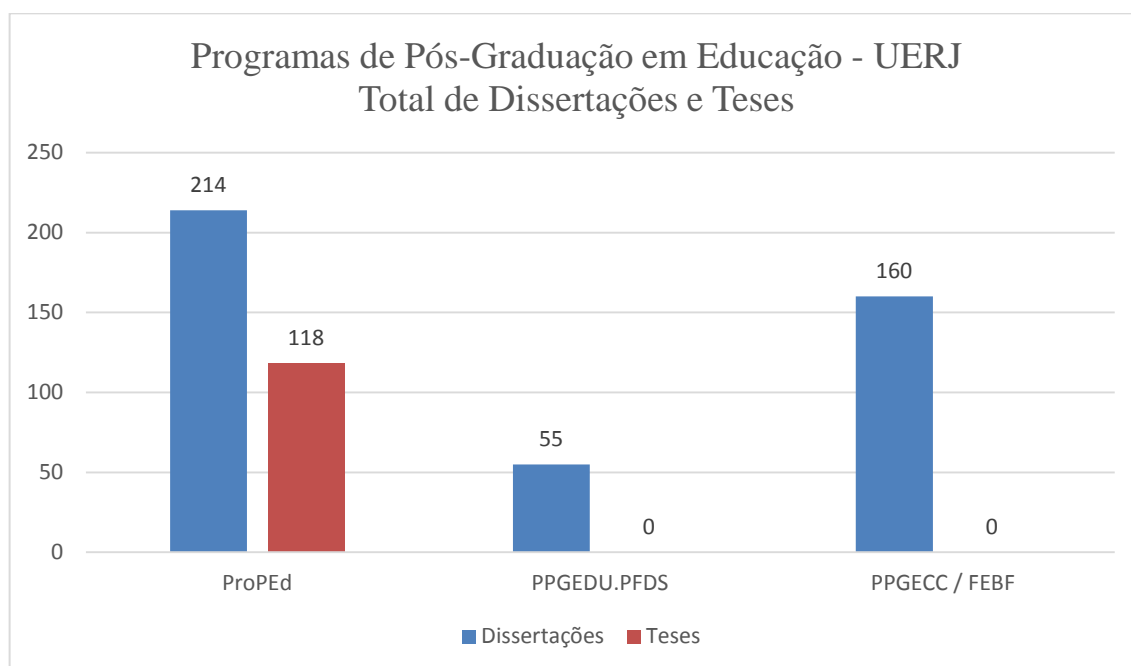
Gráfico 1- Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 2000 a março de 2018 no país com os assuntos EJA e Política de Cotas



Fonte: Site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2017.

No levantamento bibliográfico das instituições do Estado do Rio de Janeiro, foram escolhidos como parâmetro de pesquisa os programas de educação de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UERJ, sendo eles: ProPEd, PPGEdU.PFDS e PPGECC / FEBF. Neste levantamento, foi observado que houve um total de 332 Dissertações e Teses defendidas até março de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), 55 Dissertações no Programa de Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PFDS) e 160 Dissertações defendidas na Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF). Lembrando que os dois últimos Programas não oferecem curso de Doutorado, até o momento.

Gráfico 2- Programas de Pós-Graduação em Educação - UERJ - Total de Dissertações e Teses

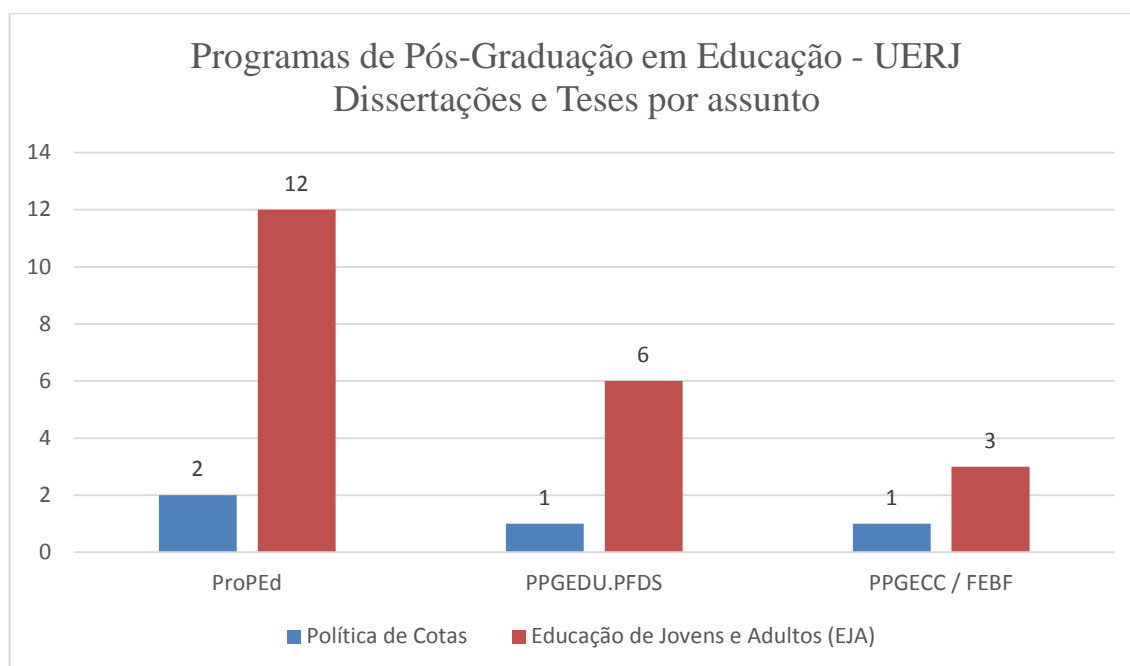


Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ, 2017.

Em relação às Dissertações e Teses defendidas por assunto, todas apresentaram um número pequeno de trabalhos abordando as temáticas pesquisadas. Na ProPEd, foram 2 pesquisas sobre a política de cotas e 12 sobre a EJA. No Programa de Processos Formativos e Desigualdades Sociais, consta apenas 1 pesquisa sobre a política de cotas e 6 sobre EJA. Na PPGECC / FEBF, aparece 1 pesquisa sobre cotas e 3 que abordam EJA.

É importante frisar que este levantamento foi feito no Banco de Teses e Dissertações da UERJ e foi observado que há uma defasagem dessas informações, visto que detectamos autores de pesquisas já realizadas por esses Programas com os temas pesquisados e que não aparecem nos registros do Banco, porém este é um instrumento oficial de registro da instituição e precisa ser revisto pelos órgãos que são responsáveis pela atualização de dados no sistema.

Gráfico 3 - Programas de Pós-Graduação em Educação - UERJ - Dissertações e Teses por assunto



Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ, 2017.

Diante dos quadros expostos anteriormente, pode-se perceber a incipiência da discussão quando verificamos que não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nem nos programas pesquisados que tenham abordado a inserção de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, através das políticas de ações afirmativas/cotas. Revelando, assim, a singularidade e relevância da presente dissertação, especialmente no âmbito da UERJ e seus esforços de democratização de acesso ao ensino superior.

Finalizando a análise do levantamento e organização destes dados, foram feitas leituras e buscas por referenciais que pudessem contribuir para a análise conjuntural das políticas de educação e que instigassem a refletir sobre as ações afirmativas e como elas se inseriram no ensino superior, quais as limitações e as possibilidades, a partir da ampliação do acesso e como elas podem ter impacto no enfrentamento das desigualdades sociais, no contexto brasileiro. Destarte, a ainda incipiente presença temática sobre política de cotas e educação de jovens e adultos nas universidades levou a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) a firmar convênio junto à Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), com vistas a promoverem ações acadêmico-científicas através de estudos e debates para fomentar políticas públicas voltadas a cinco áreas: educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações

de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino público superior.

No escopo do convênio, a partir do Edital Público 2/2006 – ANPED, divulgado no Diário Oficial da União, em 19 de abril de 2006, concorreram vários projetos, sendo por eles responsáveis professores universitários e estudantes de pós-graduação. Muito embora seja registrado o êxito desta meta nos termos do convênio, ainda podemos perceber que tal esforço segmentou os temas coordenados pelos orientadores nas cinco áreas de chamadas para os candidatos pesquisadores.

Assim, o embasamento teórico é fundamental para respaldar nossas questões sobre os impactos que a política de cotas tem para o ingresso de jovens e adultos, com trajetórias escolares que refletem variados obstáculos, no circuito do direito à educação. E podemos refletir sobre o papel da EJA no que se refere à sua função equalizadora⁸ e como ela pode ser fortalecida como direito, porém sem subordiná-la ao destino do mercado, como porto final dos que egressam desta modalidade.

Para tanto, nos perguntamos: a política de cotas favorece egressos da EJA para o Ensino Superior? O sistema UERJ para ingresso de políticas de cotas tem um olhar específico para os estudantes de Ensino Médio na modalidade EJA?

Tais questões se apresentam relevantes, considerando que para Alvarenga (2015), ao analisar a posição ocupada pela EJA no circuito do direito firmado em lei em sua função equalizadora, é possível oferecer uma contrapalavra em face ao discurso jurídico, pois:

O pressuposto da igualdade encontra-se no terreno da relação social e não do fenômeno jurídico em si. O fato de o direito à educação ser observado por Cury (2007) como pressuposto (da igualdade) pode aproximar ou não a sua validade para a qual, ao ser reconhecido em lei, demandará vinculá-lo às condições sociais do sujeito de direito (ALVARENGA, 2015, p. 113).

É preciso, então, conhecer a realidade e se aproximar de uma abordagem dialética, no sentido de ouvir os sujeitos da pesquisa sem o olhar de passividade, de uma verdade posta que a pesquisa só iria ratificar; buscar ter um diálogo, onde não há verdades absolutas, e sim sujeitos com histórias de vida singulares, marcadas pelas trajetórias socioculturais das suas famílias e que vivenciaram a experiência do ingresso à universidade a partir da possibilidade criada por políticas públicas do Estado.

⁸ Sobre a função equalizadora da EJA, CURY (2000, p. 10) explica que a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

Nessa jornada, quem nos ajuda a refletir sobre a abordagem dialética como método é Henri Lefebvre, em seu marcante livro *Lógica Formal/ Lógica Dialética* (1991), quando afirma que é necessário conceber o objeto e o objetivo da pesquisa enquanto pertencentes de um processo histórico, social ou da natureza. Segundo ele:

A pesquisa racional (dialética) considera cada fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e, por conseguinte, também no conjunto dos aspectos e manifestações daquela realidade de que ele é “fenômeno”, aparência ou aparecimento mais ou menos essencial (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Seguimos por este caminho quando consideramos o seu pensamento de que “o método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (LEFEBVRE, 1991, p. 238). Para tanto, é importante considerar as relações que perpassam as trajetórias experienciadas pelos sujeitos que recorrem à EJA no seu processo de escolarização. É neste sentido que buscamos compreender as singularidades da educação de jovens e adultos, para poder nortear o seguimento da pesquisa.

Iniciamos, logo após o levantamento bibliográfico, o trabalho de campo na UERJ, buscando a base documental da nossa pesquisa, através de fontes institucionais que trabalham diretamente com a política de cotas da Universidade, sendo elas a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), o Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar), o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA) e o Núcleo de Informações e Estudos de Conjuntura (NIESC). Todos estes órgãos trabalham com informações que contribuem para o levantamento de perfil dos estudantes cotistas da UERJ; dados fundamentais para chegarmos aos estudantes que são sujeitos desta pesquisa. É através deste levantamento que construímos o arcabouço do trabalho final em campo, ou seja, as entrevistas que têm por objetivo entender o sentido que a formação universitária tem para estes sujeitos, respeitando suas trajetórias escolares e realizando uma escuta humanizada na perspectiva de garantir que as narrativas sejam reverenciadas nas suas singularidades.

Buscamos, dessa forma, questionamentos quanto às expectativas criadas a partir do seu ingresso, o que pensam sobre a universidade e os conflitos a partir desta nova realidade, com as perspectivas que podem ser de ordem econômica, mas também social, cultural e tudo mais que engloba a ampliação dos seus direitos de cidadania.

O órgão responsável pela implementação das cotas na Universidade é a Coordenação de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), que é vinculada a Sub-Reitoria de

Graduação e propõe políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ. Tem como principais ações: coordenar os programas de Iniciação Acadêmica, propondo, acompanhando e supervisionando atividades pedagógico-culturais que objetivem a inclusão do estudante; propor e supervisionar os programas voltados para superação das desigualdades frente ao conhecimento, além de ser responsável pelo Programa Proiniciar, criado para apoiar o estudante, na perspectiva de garantir sua permanência na Universidade e viabilizar o cumprimento da lei nº 5346/08⁹, que regulamenta atualmente o sistema de cotas da UERJ. O Proiniciar oferece aos estudantes cotistas materiais pedagógicos, oficinas, atividades culturais, inserção em práticas acadêmicas, como projetos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão. É importante ressaltar que diante de toda a problemática que a universidade está enfrentando, principalmente, desde o início de 2016 para cá, as ações propostas pelo Programa sofreram diretamente o impacto da crise, com atrasos nas bolsas, falta de material didático e descontinuidade de alguns projetos iniciados com a proposta de contribuir com a permanência dos estudantes bolsistas.

Na visita ao Programa, fomos recebidos pela Coordenadora de Articulação e Iniciação Acadêmicas, a professora Doutora Elielma Machado, que apresentou o Programa e relatou como é a estrutura da equipe. Apesar do Programa ser responsável pelo acompanhamento acadêmico dos estudantes cotistas, observamos que não existem documentos que apresentem informações em relação às trajetórias escolares ou mesmo apresente um relatório atualizado do perfil dos estudantes cotistas da Universidade. O único documento formulado é um relatório anual de atividades, onde são fornecidos dados de ingresso, conclusão e evasão dos estudantes, porém não existe nos registros do Programa nenhuma informação da situação socioeconômica destes estudantes.

Fomos orientados a procurar o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA), que é o órgão responsável pelo ingresso dos estudantes através do vestibular e coordena a aplicação da reserva de vagas pelo sistema de cotas, determinando as condições necessárias para o ingresso por tal modalidade. A avaliação socioeconômica é realizada pela Comissão de Análise Socioeconômica e pela Comissão de Análise de Opção de Cota, sendo esta última subdividida por grupos de cotas, ambas subordinadas ao DSEA. Apesar deste Departamento

⁹A Lei Estadual nº 5.346/2008 dispõe sobre o Sistema de Cotas para ingresso nas Universidades Estaduais, que deverão ser distribuídas da seguinte forma:

1. Reserva de 20% das vagas para estudantes negros e indígenas;
2. Reserva de 20% para estudantes egressos da rede pública de ensino;
3. Reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, que tenham sido mortos ou incapacitados em razão do serviço.

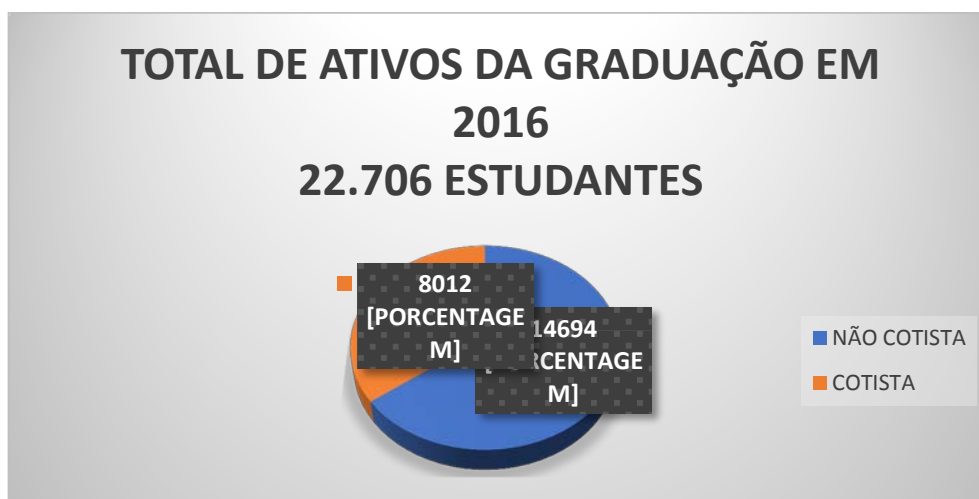
organizar toda a estrutura do ingresso dos cotistas, no levantamento documental, percebemos que as informações do perfil destes estudantes estão desatualizadas, sendo que o último documento que fornece dados estatísticos das análises é datado de 2015. Porém não existem informações que revelem se os estudantes concluíram o ensino médio de forma regular ou através da Educação de Jovens e Adultos, supletivos ou mesmo pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Procuramos a direção do DSEA para buscar as fontes possíveis para a realização deste levantamento, mas fomos informados de que não seria possível obter esta informação, uma vez que a única forma de comprovação da conclusão que o estudante apresenta é o diploma, que é inserido na pasta individual dele. Não existe em nenhum questionário de ingresso ou levantamento socioeconômico a pergunta que indique se o estudante é egresso da EJA ou como foi realizada a sua formação em nível médio.

Por fim, procuramos o Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura da UERJ (NIESC), que tem por objetivo fazer a coleta, sistematização e interpretação de dados organizacionais e sociais oferecendo uma análise conjuntural e de controle e gestão pública da Universidade. Este núcleo apresenta de forma permanente o anuário estatístico institucional, chamado de DataUERJ, onde são publicadas tabelas de dados, quadros estatísticos e relação de indicadores da estrutura, indicadores evolutivos em relação ao corpo discente e docente da instituição. Foi através deste núcleo que conseguimos informações pontuais sobre os cotistas, sendo utilizada a última publicação (DataUERJ 2017, referente aos dados de 2016), que nos possibilitou o levantamento de um perfil mínimo para a análise dos estudantes cotistas da Universidade. Salientando que também neste material não foram encontradas informações quanto a estudantes egressos da EJA. Os dados que abordam a questão da escolaridade se limitam a dividir a categoria de estudantes egressos em escolas públicas ou privadas.

Seguem, abaixo, os dados estatísticos fornecidos pela DataUERJ do ano de 2017, que trazem os dados coletados sobre o ano anterior (2016) e que consideramos importante para embasar nossa análise da pesquisa.

1.3 As cotas em dados na UERJ

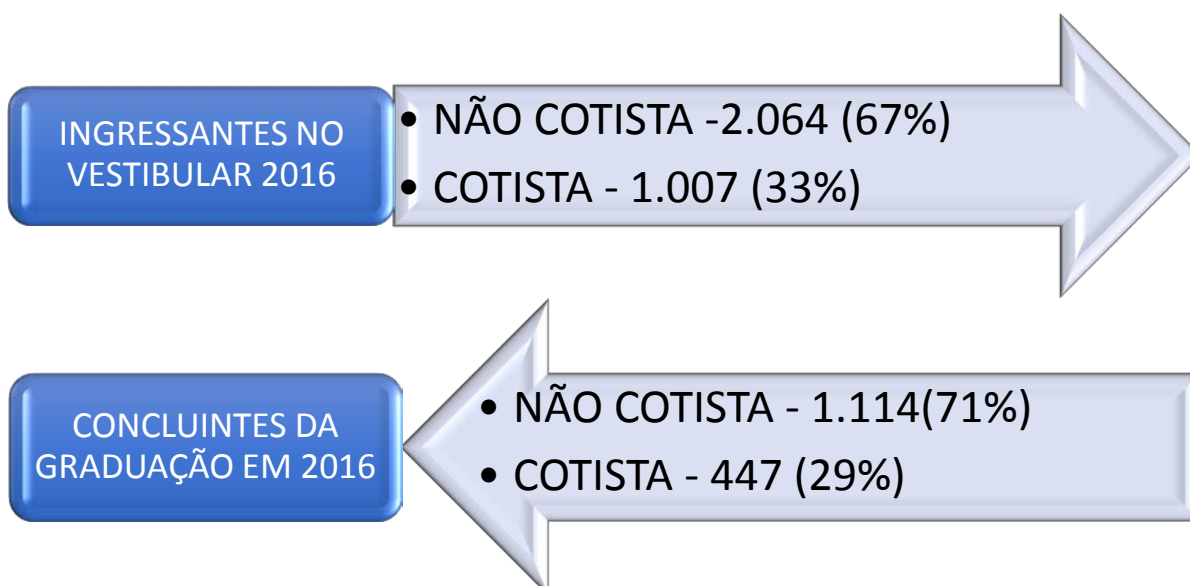
Gráfico 4 - Total de ativos da Graduação em 2016



Fonte: DataUERJ, 2017.

No gráfico acima, apresentamos o total de estudantes que estavam ativos no ano de 2016 e os quantitativos de cotistas e não cotistas, demonstrando que o percentual de estudantes cotistas é inferior aos 45% que deveriam ser preenchidos pela Universidade.

Gráfico 5 - Total de ingressantes e concluintes no ano de 2016 – não cotista e cotista



Fonte: DataUERJ, 2017.

Assim como no gráfico anterior, o que podemos observar no SmartArt acima é que, apesar da instituição determinar o percentual de 45% de reserva de vagas para estudantes cotistas, esta determinação não é contemplada quando verificamos o percentual de ingressantes de 2016. Não encontramos justificativas nos órgãos de avaliação que pudessem esclarecer tal situação e consideramos estes dados fundamentais para pensarmos nas questões que levam a esta realidade. Ressaltamos aqui as dificuldades enfrentadas em entrevistar os técnicos que trabalham diretamente com a política de cotas da Universidade, visto que os servidores estavam, em quase todo o período da pesquisa (no ano de 2017), em greve.

1.4 A Faculdade de Formação de Professores: uma breve história sobre o campo empírico da pesquisa

A Faculdade de Formação de Professores, campo da pesquisa, está situada em São Gonçalo, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que tem, segundo o IBGE (2016), mais de um milhão de habitantes, sendo o segundo município mais populoso do estado (menor apenas do que a capital). No Censo de 2003 (último que mediu o índice de pobreza e desigualdade), o município apresentou um índice de pobreza de 39,86%. Comparando aos demais municípios do estado, São Gonçalo é o 22º município com maior índice de pobreza, do total de 92 municípios.

A FFP foi criada em 1973¹⁰ e - após uma intensa luta política para ser reconhecida - foi incorporada definitivamente à UERJ em 1987¹¹, na gestão do então Governador Wellington Moreira Franco. Tornou-se uma instituição de grande influência na cultura profissional do magistério no município. A unidade é até hoje a única instituição universitária pública do município de São Gonçalo. Infelizmente, segundo Figueirêdo (2010), em sua pesquisa que traça o histórico da instituição e foi a sua tese de doutorado, muitos documentos se perderam sobre a história da unidade, por exemplo, foram descartados todos os registros de documentação da vida escolar de estudantes das turmas antigas, tal atitude justificada pela falta de espaço. O que a autora aponta em 2010 foi ratificado nesta pesquisa, quando

¹⁰Para um aprofundamento da história da FFP, ler: FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça F. Da (in) visibilidade da Faculdade de Formação de Professores/UERJ/São Gonçalo. In: *Docência e Pesquisa em Educação: na visão de Haidée Figueirêdo*, 2010.

¹¹A incorporação da FFP à UERJ se efetivou através da Lei Estadual nº1.175, de 21 de julho de 1987.

observamos que não existe no sistema de informações da Universidade dados sistematizados acerca das trajetórias escolares dos estudantes e de que forma concluíram o ensino médio. Em seu texto (2010, p. 151), ela aponta a necessidade de que políticas de memória e patrimônio sejam incluídas nas pautas dos projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão da referida Universidade.

Os conflitos para a instalação da unidade no bairro do Patronato, em São Gonçalo, se deram desde o espaço físico, que era disputado por outras entidades governamentais e filantrópicas, assim como a posse do terreno, que até hoje não apresenta uma resolução definitiva.

A unidade oferece atualmente 6 cursos de graduação de licenciatura plena, 9 cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), 7 cursos de mestrado e 1 de doutorado. Na pesquisa apresentada abaixo, limitar-nos-emos a abordar os dados dos estudantes da graduação da unidade, por serem estes o foco da nossa pesquisa.

Gráfico 6 - Total de inscritos na segunda etapa do Vestibular

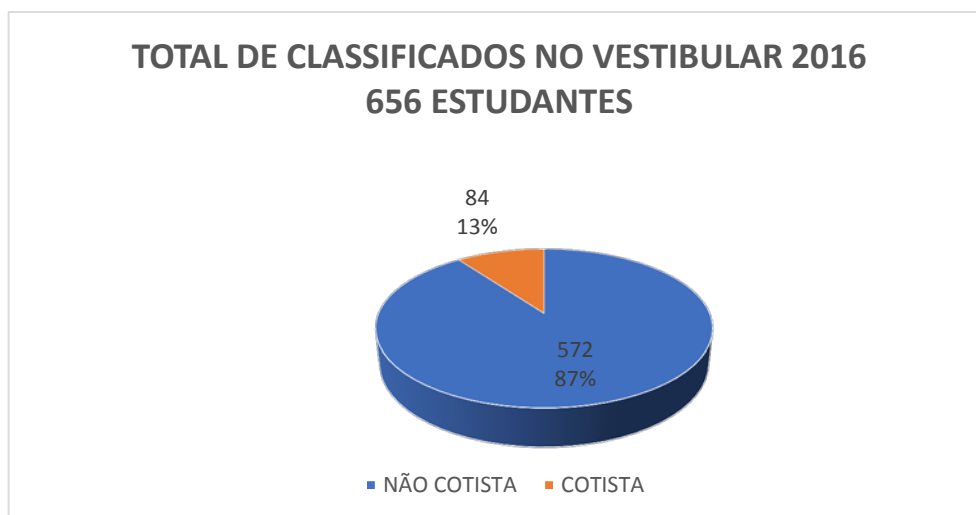


Fonte: DataUERJ, 2017.

Neste primeiro gráfico, apresentamos o total de inscritos na segunda etapa do vestibular da UERJ, em 2016, e que se dividiam nas modalidades de cotistas e não cotistas. É importante salientar o baixo percentual de estudantes que passaram para a segunda etapa optando pela cota. Essas informações foram fundamentais para que, no curso da pesquisa, pudessemos refletir sobre as causas que levam à baixa incidência de estudantes que tentam o vestibular através das cotas. Relatos de burocratização no processo de avaliação socioeconômica, falta de informação sobre os principais procedimentos para o ingresso pelas cotas de forma mais clara no site oficial da Universidade e a dúvida sobre a diferença na

relação candidato/vaga nas modalidades de acesso (cota x ampla concorrência), apareceram nas falas de estudantes do curso de pedagogia, do 7º período, turma na qual foi realizado o estágio de docência, na disciplina de EJA I, no primeiro semestre de 2017.

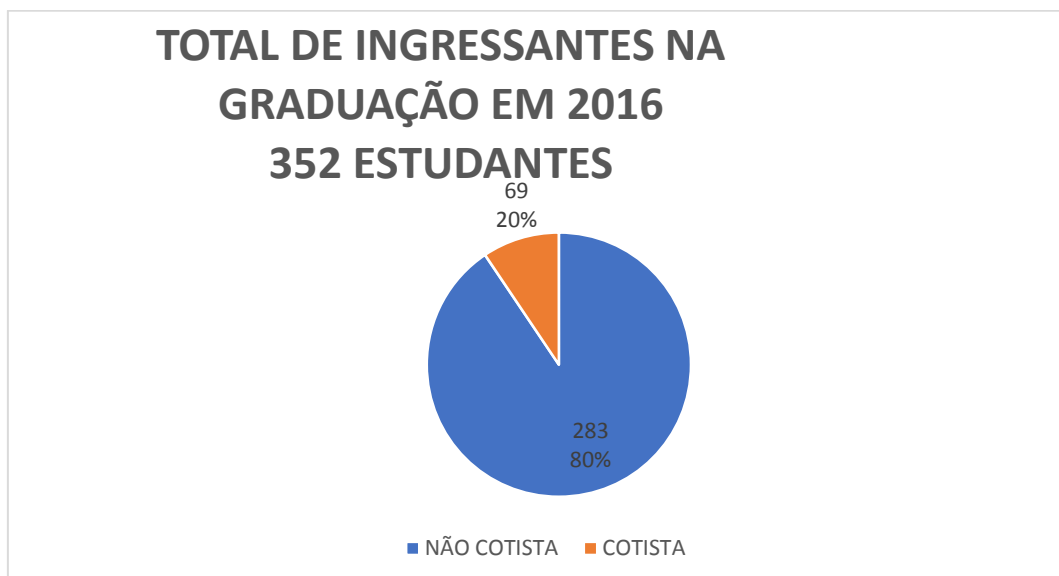
Gráfico 7 - Total de classificados no Vestibular 2016



Fonte: DataUERJ, 2017.

Neste gráfico, são considerados os estudantes que se classificaram nas duas etapas do vestibular 2016, também divididos nas duas modalidades: cotistas e não cotistas. Verificamos que apenas 13% dos estudantes classificados estavam buscando uma vaga na modalidade de cotas.

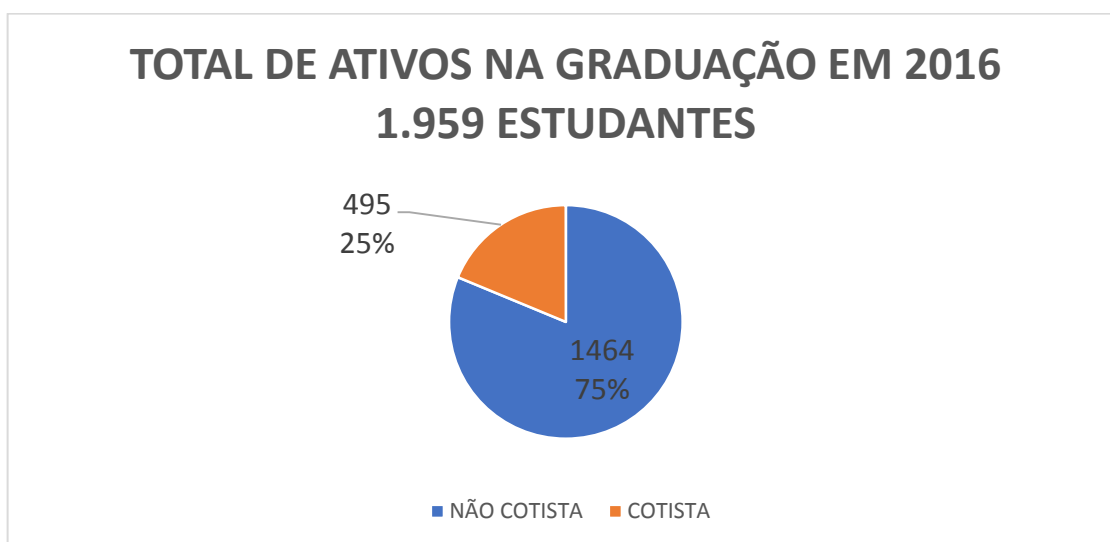
Gráfico 8 - Total de ingressantes na Graduação em 2016



Fonte: DataUERJ, 2017.

Percebemos, no gráfico acima, que a Faculdade de Formação de Professores também preenche um número menor de cotistas do que é determinado em edital, apresentando apenas 20% de ingressantes cotistas no ano de 2016. O que chamou a atenção foi exatamente o percentual tão baixo de ingressantes cotistas na unidade. Conforme abordado acima, foi fundamental entender - através das falas dos estudantes - as questões que dificultam o ingresso através das cotas.

Gráfico 9 - Total de ativos na Graduação em 2016



Fonte: SAG/ Set 2017.

Acima, apresentamos o quantitativo de ativos nos cursos de graduação da FFP. Divididos entre cotistas e não cotistas, chegamos ao número de estudantes que deveriam responder ao questionário de levantamento de perfil, buscando informações sobre suas trajetórias escolares, sendo estes o total de 495 estudantes que abrangem o percentual de 25% do total de ativos desta unidade. Ressaltamos que esta foi a próxima etapa da pesquisa, a fim de levantarmos quem são e quantos são os estudantes ativos que concluíram o ensino médio através da EJA, objeto central da pesquisa.

1.5 A escolha dos sujeitos pesquisados: a opção pelos estudantes cotistas da Faculdade de Formação de Professores

Na avaliação do recorte da pesquisa, após a definição de que optaríamos por articular dois universos diferentes que atuam na universidade: os cotistas e os egressos da EJA, consideramos a viabilidade do levantamento a partir do universo de estudantes ativos com este perfil na universidade e a possibilidade de realizá-lo em uma unidade onde refletisse, pelo menos em parte, a realidade de um percentual significativo de estudantes.

Além disso, a Faculdade de Formação de Professores tem uma equipe interdisciplinar de acompanhamento de estudantes cotistas, formada por uma assistente social e por uma pedagoga, o que contribuiria no processo de aproximação com os estudantes cotistas. E, assim, foi realizado um primeiro contato com a assistente social da unidade, Maria das Graças Botelho, em março de 2017.

Neste momento, é importante abrir um parêntese para o momento ímpar que estava atravessando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (e ainda está), no qual os técnicos se encontravam em greve devido à falta de pagamento e todo o desmonte que a universidade está enfrentando, com falta de estrutura mínima de funcionamento.

Destacamos - diante destas dificuldades - um trabalho fundamental realizado pela equipe técnica da FFP, sob a coordenação da Pedagoga Gláucia Braga Ladeira Fernandes, denominado: “A Faculdade de Formação de Professores em diálogo com a rede estadual de São Gonçalo: aproximando universidade e ensino médio”, que tem como objetivo fazer uma articulação entre universidade e comunidade, garantindo maior participação universitária extramuros¹². É essencial o fortalecimento de iniciativas como esta, que já está em prática na UERJ, em especial neste momento atual de luta e resistência, multiplicando este tipo de interlocução para outras unidades da universidade.

Apesar da situação de greve, a assistente social Graça (como carinhosamente é chamada na instituição) foi solícita em contribuir no que fosse possível, através do fornecimento das informações dos estudantes cotistas da unidade, como a lista de estudantes ativos, seus e-mails e telefones. Dentro de suas limitações, uma vez que a categoria estava em

¹² Outro projeto da universidade sob a mesma perspectiva é o Programa desenvolvido pela FEBF/UERJ, denominado PINBA (Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense), criado em 1992 e coordenado pela professora Icléa Lages de Melo, que, da mesma forma, propõe esta relação de aproximação entre a universidade e os sujeitos que estão inseridos em seu entorno, através de ações que contemplem a região da Baixada Fluminense/RJ. Para conhecer melhor o Programa, acessar: <https://pinba.wordpress.com/>.

greve e não havia atendimentos nem projetos em andamento, ela disponibilizou a listagem mais atualizada, que era repassada pelo Proiniciar para a equipe técnica responsável pelo acompanhamento dos cotistas.

Nos encontros realizados com a Graça, foi possível entender melhor o perfil de estudantes atendidos pelo Programa e as dificuldades que enfrentavam para a permanência na universidade, como a falta de restaurante universitário na unidade. Ela relatou que “desde 2016 os estudantes acompanhados não recebiam o material pedagógico no qual teriam direito por serem estudantes cotistas, além do atraso no pagamento das bolsas, o que agravava a situação de permanência deles” (sic).

Assim, tornaram-se inviáveis as atividades organizadas pela equipe, como encontros temáticos de discussão sobre temas de interesse dos próprios estudantes, como questões de gênero, étnico-racial, de violência urbana, do desmonte da universidade pública. Esses encontros faziam parte da proposta de apoio ao estudante, estabelecidos como contrapartida do estudante atendido pelo Proiniciar.

Tendo como norte as informações retiradas pelo DataUERJ sobre o acesso dos estudantes da FFP e os relatos da própria assistente social, por todo acúmulo de experiência no acompanhamento dos estudantes, criamos os instrumentos de coleta de dados para a construção dos dados empíricos da pesquisa.

Este processo metodológico é dividido em dois momentos do trabalho de campo: a aplicação de questionários e as entrevistas com os egressos da EJA (no caso de existirem estudantes com esta formação).

A formulação do questionário teve como princípio traçar o perfil socioeducacional dos estudantes. Optamos, neste momento, em não discorrer sobre informações de renda, visto que além de ser um entrave para a participação de alguns sujeitos da pesquisa (visto que muitos não gostam de expor sua situação financeira), a renda não é considerada como modalidade para o ingresso na universidade, sendo considerada como análise básica para todas as modalidades de ingresso. Ou seja, a renda é um fator comum a ser considerado e não uma modalidade de cota de acesso. Por este motivo, a informação de renda foi desconsiderada do questionário.

Assim, o questionário foi formulado buscando traçar o perfil de gênero, estado civil, pertença étnico-racial, município de moradia, modalidade de ingresso na universidade, situação de empregabilidade, forma de conclusão do ensino médio, tipo de escola em que fez a conclusão (privada ou pública) e escolaridade dos pais.

O roteiro de entrevista, que deveria ser aplicado apenas aos estudantes egressos da EJA, já foi formulado de forma mais densa e aberta, com uma estrutura que possibilitasse as narrativas das suas trajetórias de vida e escolares.

Desta forma, vê-se que esta parte metodológica é o ponto-chave da pesquisa no entendimento da importância que o ingresso na universidade tem na vida destes sujeitos. É a metodologia que permite entender os “sentidos” enunciados desde o título deste trabalho, quando buscamos as respostas das hipóteses da função da EJA e das cotas, como políticas afirmativas.

As falas dos estudantes que romperam a barreira do improvável, que é estabelecido dentro da estrutura social na qual vivemos, de exclusão, é fundamental para repensarmos os caminhos que deverão ser traçados para a mudança de um número tão pequeno de estudantes egressos da EJA na universidade, conforme foi confirmado no processo da pesquisa. E, assim, a partir deste olhar, é que foi formulado o roteiro que deu o norte para esta parte final e metodológica da pesquisa.

E foi através da contribuição essencial da Graça que iniciamos o trabalho de campo na FFP. Diante de toda a problemática da situação em que os servidores e estudantes se encontravam e diante das limitações da própria Graça e o respeito ao seu direito de fazer greve, ela propôs para auxiliar na pesquisa a participação da sua estagiária em Serviço Social, que fazia juntamente com ela o acompanhamento dos cotistas. Seria viável a participação dela uma vez que, como assistente social, teria a competência e respaldo legal do Conselho de Serviço Social para realizar a supervisão da estagiária.

Assim, a estudante do 7º período de Serviço Social, da UERJ/Maracanã, Danielle Martins, iniciou um trabalho em conjunto para o levantamento de dados necessários para a pesquisa. Certamente o seu conhecimento do Programa e a sua experiência de contato com os estudantes da unidade vieram somar para traçar o perfil de estudantes cotistas da FFP, reconhecendo a existência ou não de egressos da EJA na unidade.

Como forma de dar legitimidade e reconhecimento científico à pesquisa, foi solicitada a Coordenação de Graduação da FFP e à Direção da unidade, através das professoras Gianine Maria de Souza Pierro e Ana Maria de Almeida Santiago, uma autorização para ter acesso aos dados dos estudantes, assim como autorização para que, através da universidade, como mestranda e pesquisadora da instituição, entrar em contato por e-mail e telefone com os mesmos. Após a autorização da instância superior, foi iniciado o processo de levantamento de banco de dados da pesquisa.

1.6 Levantamento de dados: análise do sistema de informações

O primeiro passo no levantamento de dados dos cotistas da FFP foi de tabular por nome, matrícula e curso todos os que estariam ativos até 2016/2 na unidade, com base na listagem fornecida pela assistente social Graça. Após a tabulação, foi possível ter acesso ao sistema intranet da UERJ, chamado de SAG (Sistema Acadêmico da Graduação), onde ficam armazenados todos os dados acadêmicos e cadastrais dos estudantes de toda a UERJ, podendo dividir por filtros as informações que devem ser buscadas. Importante ressaltar que este acesso é feito pelos servidores da universidade e foi autorizado pela direção, para fins científicos.

Com a listagem em mãos, o objetivo era ter acesso ao sistema e seria necessária uma estrutura mínima para tal procedimento. Este foi o primeiro entrave no campo: ter acesso aos computadores ligados à Rede de Intranet, ou seja, ao SAG (apenas alguns computadores da instituição são logados para o acesso ao sistema) em meio à greve de professores, técnicos e estudantes, o que foi uma realidade durante todo o ano de 2017. Assim, diversos dias nos deparamos com a unidade fechada, com o sistema fora do ar ou mesmo com a falta de computadores acessíveis para o trabalho.

Nos dias em que foi possível ter acesso ao sistema, o movimento inicial foi de buscar os contatos telefônicos e e-mails dos estudantes já listados. Foi observado, então, que apenas os estudantes que forneceram seus e-mails no cadastro de matrícula eram filtrados pelo sistema, o que correspondeu a apenas 40% dos estudantes cotistas.

Assim, foi necessário entrar no cadastro de cada estudante, digitando cada número de matrícula para obter a informação de contato e se existiam outras informações importantes, como o tipo de formação no ensino médio ou a escola em que o estudante concluiu, seu local de moradia, enfim, informações que pudessem ajudar a encontrar os egressos da EJA e traçar algum perfil mínimo dos cotistas.

Foi verificado também, neste processo, que os estudantes não têm obrigatoriedade de preencher toda a ficha cadastral do sistema de informações da universidade. Sendo assim, muitos estudantes colocavam apenas seu nome completo e CPF, deixando os demais campos em branco, informações essenciais até mesmo para que a universidade consiga entrar em contato com o mesmo, caso necessário.

Esta foi mais uma dificuldade no acesso ao sistema: Tanto o Módulo Relatório como o Controle Acadêmico, que são duas possibilidades de filtrar os estudantes, não obtinham

informações completas que oferecessem condições para se traçar um perfil mínimo dos estudantes.

Finalizada a parte de acesso aos dados do sistema, foi criado um documento tabulando os estudantes com os quais conseguimos contato, sendo a primeira opção de contato o envio de e-mails para os estudantes. Inicialmente, foram enviados 262 e-mails, do total de 495 estudantes cotistas ativos identificados.

Após alguns dias de espera e o reconhecimento de poucos retornos, o que já era previsto no processo metodológico, partimos para outros meios de contatos e divulgação da pesquisa. Concomitante aos telefonemas, realizados apenas através dos telefones institucionais, a fim de identificar a seriedade e a representatividade institucional da pesquisa, foi feita a divulgação da pesquisa através de grupos fechados de *facebook* ligados diretamente à Faculdade de Formação de Professores e aos Centros Acadêmicos dos cursos de graduação da unidade.

Importante pontuar que, com o reconhecimento da inviabilidade da pesquisa apenas pelo envio do e-mail, foi tomada a decisão de buscar através dos contatos telefônicos apenas a informação do estudante da sua forma de conclusão do ensino médio (se foi ou não através da EJA) e também a solicitação para que verificasse sua caixa de e-mail para ser possível responder ao questionário enviado. Nos contatos realizados pelas redes sociais, alguns estudantes solicitaram o envio pela própria rede do formulário, para facilitar o preenchimento.

Foi realizado, então, o trabalho de tabulação dos dados, dividindo os estudantes por matrícula, nome, curso, forma de ingresso, e-mail, telefone, forma de contato que estabelecemos com eles (se foi por telefone, e-mail ou rede social) e observações gerais, como o nome da escola que estudou.

Porém, mesmo com todas as formas de contatos possíveis e todo esforço da equipe (no caso a pesquisadora e a estagiária), ainda faltava alguma forma de contato com 67 estudantes (conseguimos no total, somando e-mail, telefone e redes sociais, o contato com 428 estudantes), que deixaram o cadastro em branco no sistema SAG ou os seus contatos estavam defasados (telefones errados e e-mail que retornavam) e que nem as secretarias acadêmicas saberiam informar como chegar até eles, uma vez que neste período do processo foi estabelecida novamente a greve de professores e as aulas estavam suspensas.

Também tinham os que já não estavam mais estudando, devido à conclusão ou trancamento. Recorremos novamente ao reenvio de e-mails e as tentativas de contatos telefônicos.

Ao final deste processo, conseguimos formar um panorama geral dos cotistas da FFP com as seguintes informações: do total de 495 estudantes que eram identificados como ativos na listagem da equipe técnica, 10 estudantes trancaram a matrícula no decorrer do ano de 2017 e 16 estudantes concluíram seus cursos (dados tabulados até setembro de 2017).

Assim, efetivamente estavam ativos no final do processo 469 estudantes, sendo que destes não conseguimos contato com 41 estudantes. Do total de 428 estudantes que conseguimos levantar alguma informação, 10 estudantes apareciam como sendo egressos da EJA, 1 estudante de ENCCEJA e 9 estudantes afirmaram terem concluído o ensino médio por supletivos (este último não estava dentro da proposta de entrevista, por definição entre pesquisadora e orientadora).

O retorno através do preenchimento do questionário, como já era previsto, foi baixo, porém significativo para dar respostas a algumas hipóteses levantadas no processo da pesquisa. Foram ao todo 56 estudantes que responderam ao questionário enviado, o equivalente a 13% dos estudantes ativos contabilizados.

1.7 A formação da base de dados

Com a finalização do levantamento de dados e tabulação das informações que foram coletadas, seria necessário criar um banco de dados para poder viabilizar a construção analítica e traçar um perfil mínimo dos estudantes que responderam ao questionário, assim como as informações retiradas do sistema SAG.

Contudo era preciso estabelecer as variáveis que seriam consideradas para fim de articulação dos dados, buscando as respostas às hipóteses que foram sendo levantadas no decorrer do processo de construção metodológica. As variáveis definidas como essenciais na formulação da base de dados gerais (que foram retiradas do SAG) e no trabalho estatístico foram: quantitativo de estudantes ativos que ingressaram por ampla concorrência e estudantes cotistas (levantamento geral e por curso), quantitativos de cotistas por tipo de conclusão do ensino médio. Os dados retirados dos questionários respondidos (no total de 56) possibilitaram estabelecer um perfil parcial dos estudantes pesquisados.

Certamente, o número reduzido de respostas aos questionários impediu uma estruturação melhor formulada para fortalecer as hipóteses e questionamentos debatidos no decorrer da pesquisa, porém, considerando uma universidade em estado de greve, em

condições de desmonte e esvaziamento, é relevante reconhecer e justificar o percentual de 13% de questionários respondidos.

Com os dados recolhidos, foi observada a dificuldade em transformá-los em estatística, para além da tabulação e do banco de dados, sendo necessário um trabalho mais profissional e que enriquecesse o trabalho científico, para dar mais visibilidade e reconhecimento ao trabalho realizado. Assim, foi contratado um profissional estatístico que viabilizou a análise dos dados através de tabelas, gráficos e análises estatísticas de referencial quantitativo. A participação de um profissional da área possibilitou uma amostragem mais fidedigna, tanto dos dados coletados no SAG como dos dados do questionário. Realizando uma amostragem mais acessível ao leitor.

1.8 As entrevistas com os estudantes cotistas egressos da EJA: a escolha por este instrumento de pesquisa e a importância da escuta humanizada para uma análise mais aprofundada da questão

A escolha pelo procedimento para a produção de dados da entrevista foi considerada fundamental para os resultados da pesquisa, uma vez que o objetivo final é refletir sobre o significado do ingresso na formação universitária para estudantes egressos da EJA, em especial os que tiveram acesso através das cotas. Para entender este significado, ou seja, como optamos em utilizar como referencial epistemológico o referencial de Bakhtin de sentidos, foi avaliado como essencial para obter estas respostas a escuta destes estudantes, o contato direto, a entrevista reflexiva, na qual os estudantes têm a liberdade de expressar as expectativas, as dificuldades, os sonhos, os caminhos trilhados até a chegada à formação superior.

Bakhtin (2000) considera como “sentidos” as respostas às perguntas. Ou seja, para o autor, o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. Para ele, a interpretação dos “sentidos” não pode ser científica, e sim cognitiva. O autor entende a linguagem a partir de um ponto de vista histórico, cultural e social, incluindo neste universo os sujeitos e os discursos que os atravessam. Assim, na trajetória da pesquisa, o autor nos ajudará a refletir que sentidos são esses, de que forma os estudantes cotistas egressos da EJA vivenciam esta vida universitária.

O objetivo das entrevistas seria de ouvir para dialogar em uma metodologia dialética, na qual o sujeito entrevistado não seja o objeto central, mas as suas histórias, os seus desafios

e as suas conquistas. Que as falas enunciadas sirvam para uma reflexão do que pode ser superado, de como pode ser mudada a realidade para outros sujeitos egressos da EJA e que foi vivida por estes sujeitos entrevistados, que tardiamente conseguiram encerrar o ciclo da formação média e ingressar no universo do ensino superior.

A escuta através da entrevista tem como objetivo também a mudança, uma possível superação do que está posto hoje para a classe trabalhadora, uma reflexão do que é necessário ser feito para mudar esta realidade. Foi com este olhar que foi construído o roteiro da entrevista e foi com este olhar que buscamos contribuir para uma avaliação mais aprofundada da temática pesquisada.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

2.1 As contribuições do pensamento marxista na discussão de Estado e Democracia

A base do pensamento marxista está no materialismo histórico, um método que busca compreender a realidade social a partir da análise sobre as possibilidades reais e concretas de transformação da sociedade. Para Marx, a centralização política no Estado oferece as condições necessárias para a reprodução capitalista, defendendo os interesses da classe burguesa. O Estado está inserido nas relações antagônicas entre as classes sociais, se caracterizando como uma estrutura organizada da sociedade, porém é uma expressão harmônica dela, já que sua essência na sociedade capitalista está exatamente na contradição entre a vida pública e a vida privada. É preciso que a classe trabalhadora tenha consciência deste processo para poder superá-lo. Sendo assim, o autor esclarece que:

A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Marx enfatiza que o modo de produção da vida material condiciona (ou mesmo determina) o processo de vida social, política e intelectual em uma sociedade. Ele pensa a essência do ser nas suas condições de existência, criticando todas as formas de alienação e estranhamento. O principal meio de relação social seria a inteligência, a qual Marx chama de

teleologia, ou seja, a capacidade que os sujeitos têm de pensar o seu produto e colocá-lo em prática, de forma consciente.

Na perspectiva da importância da educação na construção do pensamento de sociedade, Marx seguiu a vertente de que a prática educacional poderia contribuir para a transformação da sociedade organizada em classes. Assim, ele propunha uma prática educacional transformadora e revolucionária. Portanto, a educação teria uma dupla função: a de explicitar as relações sociais estabelecidas no capitalismo (relações de dominação e exploração), buscando tornar o sujeito consciente da realidade social na qual ele estaria inserido; assim como contribuir para a abolição das desigualdades sociais, pelo fim da dominação e exploração de uma classe sobre a outra.

Na base da teoria de Marx, estava a ideia de que tudo se encontra em constante processo de mudança. O motor da mudança são os conflitos resultantes das contradições de uma mesma realidade. Para Marx, o conflito que explica a história seria a luta de classes. Apesar de não focar em seus escritos a questão educacional, para Marx, a educação deveria ser igualitária e acessível a todos e opunha-se a qualquer currículo baseado em distinções de classe. Como a transformação social através de uma revolução seria a única forma possível para o fim da desigualdade, para Marx a educação deveria estar comprometida com este fim, em um contexto de sociedade não mais organizada em classes, dando origem a uma nova organização da sociedade, na qual a desigualdade estaria erradicada.

Na perspectiva marxista, é através da existência de classes sociais de interesses antagônicos - a classe trabalhadora e a burguesia - que se sustenta o sistema capitalista. Um modo de produção baseado na propriedade privada, na exploração da força de trabalho assalariado e na reprodução econômica. Para entender o conceito de Estado sob esta perspectiva, é preciso refletir sobre o entendimento da lógica estruturante da concepção capitalista, que tem como base teórica a questão da luta de classes. O Estado, nesta lógica, não é exatamente um instrumento conciliador das classes, mas constitui-se uma instância que busca atenuar os conflitos existentes entre as classes sociais, de forma a minimizá-los. Com o intuito de resguardar o desenvolvimento econômico sob a lógica burguesa, o Estado engloba também os interesses da classe trabalhadora, suas demandas por direitos sociais, apesar da ideologia capitalista conceber o Estado como espaço de defesa do bem-comum.

Karl Marx, no Manifesto do Partido Comunista, já nos instigava a refletir que:

[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em luta ininterrupta, ora

disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito (MARX; ENGELS, 2008, p 08).

O Estado se constitui, então, segundo os interesses da classe burguesa, promovendo a concentração de poderes desta classe, porém se apresentando como um Estado neutro, que tem como princípio fundamental a garantia do direito à propriedade privada. Através da ideologia de garantia da universalização dos direitos, da equidade e da justiça social, na verdade, cada vez mais, o Estado se mostra em sua dupla dimensão coercitiva e disciplinadora, mostrando a sua contradição. Coggiola (1996) defende que o Estado capitalista contribui para a disseminação da pobreza, dizendo-se defensor dos direitos dos cidadãos, sem haver questionamentos quanto à forma de desenvolvimento dominante, ficando a desigualdade social mais evidente.

No entanto outros autores atualizam a discussão sobre Estado, buscando romper com a dualidade estrutura/superestrutura. Gramsci (2000) é um autor marxista que trata da concepção ampliada de Estado, ou seja, sociedade política (Estado em sentido estrito) e sociedade civil¹³ (organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias). Em suas obras, ele ressalta o sujeito e o seu papel ativo na construção das mudanças sociais. Ou seja, são os caminhos traçados a partir da correlação de forças estabelecidas na sociedade, em um determinado contexto histórico, e que condiciona possíveis mudanças sociais, políticas e culturais. Ele faz uma discussão sobre a correlação entre Estado e hegemonia.

A noção de hegemonia para Gramsci é a categoria central da reflexão teórica de seu pensamento e articula os demais conceitos do seu instrumental teórico analítico. Esta correlação está na base da formulação da teoria do Estado em sentido amplo e seu entendimento é fundamental para a análise da relação dialética entre sociedade política e sociedade civil.

O autor tem como parâmetro a teoria de que uma classe social se torna dominante e dirigente de toda a sociedade e esta condição se dá não apenas porque tem o controle da produção econômica. Para superar esta condição, é necessário que as classes subalternas ocupem, progressivamente, os espaços da sociedade civil.

¹³ Gramsci entende sociedade civil “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2000, p.225). Portanto, ela se distingue da concepção de sociedade política pela sua função organizativa da vida social. Assim, o autor aponta que um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder, mesmo se o mantém nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Este pensamento repercute na discussão gramsciana em relação à educação, quando defende que o processo educativo é uma das vias possíveis de ação e construção da contra-hegemonia em face da ideologia dominante. E este movimento contra-hegemônico caminha na direção de uma prática política e cultural das classes subalternas.

Na atualidade, percebemos que a função social do Estado reforça este papel de mediador e regulador, ao contrário do que é exposto pelo discurso hegemônico. Ele se retrai na execução das políticas sociais, porém continua obtendo total controle no planejamento das ações. Com este entendimento, de que o Estado busca garantir a reprodução capitalista, sendo representante de uma determinada classe, portanto um Estado classista, é que vamos desenvolver este capítulo, iniciando pela discussão de democracia na sociedade de classes.

2.1.1 A Democracia na perspectiva do Estado Classista

No que se refere ao conceito de democracia, ou no que vamos embasar este estudo, o Estado democrático, é preciso refletir sobre a forma pela qual o Estado se organiza, conforme nos apresenta Gramsci sobre a noção de Estado ampliado e como democraticamente ele pode ser exercido, ou mesmo, se pode ser exercido. A palavra democracia vem do grego e significa “governo do povo”, no qual, nesta organização política, o povo é soberano e as decisões políticas visam o benefício de todos.

É importante ressaltar que seguindo o pensamento de Lênin, no livro “O Estado e a Revolução” (1986), a democracia na sociedade burguesa é calcada na hipocrisia. Não é deste tipo de democracia que vamos nos atentar, baseada no mercado, mas, sim, em uma organização democrática de sociedade, na qual o Estado é transformado pela ação política dos que são subalternizados pelo capital, ou seja, a efetiva participação dos trabalhadores nas decisões políticas, econômicas e sociais do país.

Partimos, então, da discussão que a autora Ellen Wood (2011) nos apresenta em seu livro “Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico”. Sua discussão nos conduz a uma reflexão sobre o conceito de democracia na perspectiva do capital e se realmente a democracia pode ser efetivada em uma sociedade socialista, aspirada também por alguns intelectuais de esquerda. Esta autora parte da premissa de que democracia deve ser entendida como “governo pelo povo ou pelo poder do povo” (WOOD, 2011, p.7), portanto,

ela não acredita em uma democracia real dentro do capitalismo, pois se torna inviável diante do propósito capitalista de exploração de uma classe sobre a outra.

Referenciada em Thompson, mesmo com alguns apontamentos importantes que contradizem ao próprio autor que referencia, o ponto chave de Wood, e que se identifica de tal forma que se coloca à vontade para utilizá-lo em vários momentos de seu livro, é a centralidade na luta de classes e o entendimento de que o materialismo histórico ainda oferece a melhor base para a crítica ao capitalismo. A força deste método está justamente na sensibilidade às especificidades históricas, contrapondo aos críticos do marxismo que afirmam estar nele uma concepção linear.

Uma das críticas mais sérias e mais frequentes lançada contra o marxismo é a de que ele adota uma visão mecânica e simplista da história, segundo a qual todas as sociedades estão predestinadas a passar por uma única sequência inexorável de estágios a partir do comunismo primitivo, passando pelo feudalismo até finalmente chegar ao capitalismo que, inevitavelmente, se renderá ao socialismo (WOOD, 2011, p. 110).

Wood (2011) enfatiza e concorda com Thompson quando ele afirma que existe classe, independentemente da existência ou não da consciência de classe, pois a descoberta da consciência de classe, segundo ele, se desenvolve a partir da luta e na medida em que os sujeitos vivenciam e trabalham suas situações de classe¹⁴.

Sendo assim, a situação de classe é, especialmente no capitalismo, encoberta por uma pseudodemocratização dos direitos políticos e civis, chamada de direito de cidadania. Apesar do direito à cidadania independe da situação socioeconômica dos sujeitos, segundo proclama a democracia capitalista, esta condição não modifica a desigualdade de classe, nem tão pouco diminui. Portanto, no capitalismo, se torna possível uma democracia em concomitância às relações de dominação e exploração, é a chamada democracia liberal.

Um outro autor que discute o conceito de democracia e discorre seu debate já na perspectiva da democracia liberal é Norberto Bobbio (2000). Ele é um defensor da democracia social-liberal, em oposição ao entendimento de democracia do materialismo histórico. Sua base para o entendimento de participação do povo seria de uma democracia representativa, na qual o liberalismo e a democracia fariam uma combinação possível e necessária para atender aos interesses de todos. Para ele:

¹⁴Para Ellen Wood (2011, p. 89): “Classe não se refere apenas aos trabalhadores combinados numa unidade de produção, ou contrários a um explorador comum numa unidade de apropriação. Classe implica uma ligação que se estende além do processo imediato de produção e do nexa imediato de extração, uma ligação que engloba todas as unidades particulares de produção e de apropriação”.

[...] não só o liberalismo é compatível com a democracia, mas a democracia pode ser considerada como o natural desenvolvimento do Estado Liberal apenas se tomada não pelo lado de seu ideal igualitário, mas pelo lado da sua fórmula política, que é, como se viu, a soberania popular (BOBBIO, 2000, p. 42 e 43).

Para Bobbio, o que caracteriza o regime político moderno como democrático seria a garantia dos direitos individuais. Assim, democracia e liberalismo se complementam, sob um viés político e não igualitário. Sua teoria é de que a democracia serve para a organização do Estado e não deve se ater na garantia de participação e direitos coletivos. Quando aborda a crise política e o desânimo aparente da população em relação à participação através das eleições, por exemplo, ele avalia:

A abstenção do voto aumentou, mas até agora de maneira não preocupante, de resto a apatia política não é de forma alguma um sintoma de crise de um sistema democrático, mas, como habitualmente se observa, um sinal da sua perfeita saúde: basta entender a apatia política não como recusa ao sistema, mas como benévola indiferença (BOBBIO, 2006b, p. 82).

Certamente não é desta democracia que vamos abordar quando falamos de educação democrática, ou de uma sociedade democrática. Wood reforça, neste sentido, que democracia é – ou deveria ser – o que propõe o socialismo.

Neste momento, é importante abrir um parêntese para abordarmos, dentro do contexto de democracia, um assunto bastante contemporâneo e que percorre as discussões políticas e sociais e também de classe: a questão de identidades. Apesar de ser controverso para diversos autores, até mesmo os que defendem a democracia pelo viés socialista, um ponto que pode ser percebido é que o capitalismo se coloca indiferente às identidades sociais dos que ele mesmo explora. Porém Wood apresenta uma preocupação com a fragmentação da luta de classe em nome da luta pelo pluralismo. Ela, assim, afirma:

O novo pluralismo aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença, de gênero, cultura, sexualidade, que incentive ou celebre essas diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e opressão. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. Mas a “política de identidade” revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de classe na sua visão democrática (WOOD, 2011, p. 221).

A autora discorre sobre a sua apreensão na possibilidade de a luta de classe ser desagregada em realidades particulares e separadas. Ela defende um pluralismo que reconheça verdadeiramente a diversidade, porém reconhecendo a unidade sistêmica do capitalismo e

sabendo distinguir entre as relações constitutivas do capitalismo e as outras desigualdades e opressões inerentes a ele. Assim, ela reforça sua tese de que a emancipação da opressão de gênero e raça, por exemplo, não garante a erradicação do capitalismo. Somos levados, nessa reflexão polêmica de Ellen Wood, a nos debruçar sobre o debate que permeia todo este trabalho de pesquisa, a educação enquanto direito, em uma perspectiva democrática, sob um olhar mais universalista/socialista de seu conceito.

2.2 A educação como direito: um desafio enfrentado para a construção de consciência de classe

A partir dos conceitos discorridos acima, buscaremos desenvolver a discussão de educação enquanto direito social, devendo ser garantido pelo Estado, segundo a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, conforme já citado acima.

Segundo Paulo Freire (2016), é preciso ter uma compreensão ético-crítico-política da educação, em uma reflexão sobre o papel social da educação na busca pela autonomia¹⁵ do indivíduo, através da conscientização e da importância da formação educacional para a transformação social. É o que ele chama de educação como prática para a liberdade do indivíduo, através de uma participação livre e crítica dos educandos. Para tanto, é preciso entender a educação dentro de seu contexto político. É a superação do entendimento do principal espaço correlacionado à educação, o espaço escolar, como limitado ao ato de instruir, de disciplinar.

Quem também nos ajuda a refletir sobre os sentidos que a educação constituiu é Florestan Fernandes (1989), que trabalha sobre a essência dos fenômenos educativos quando afirma que:

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração da riqueza, de poder e de dominação (FERNANDES, 1989, p. 126 -127).

¹⁵Para Freire, “a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2016, p. 105).

A ação educativa assume, desta forma, um viés de ação política, em uma busca pela educação libertadora, assim como expressa Freire (2016) quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24). Para alcançar este entendimento dos autores, é preciso ter uma visão crítica da realidade, visando à construção de uma nova sociedade, fundada nos princípios de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. É preciso, assim, romper com o modo de pensar dominante e entender as contradições postas pela sociedade capitalista também no que concerne ao papel da educação para a superação deste sistema.

Quem também traz contribuições ricas na discussão sobre o direito à educação é o professor Roberto Leher. Em seu artigo publicado em parceria com Paolo Vittoria e Vânia Motta, “Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil” (2017), eles destacam as mudanças vertiginosas que o país está vivendo nos últimos anos (em especial nos últimos 2 anos) e que atingem diretamente a questão do direito à educação. Eles sinalizam que o golpe vivido em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a tomada de poder pelos setores dominantes deram início, rapidamente, às medidas de regressão dos direitos adquiridos pelas lutas históricas e conquistas nas diversas áreas, como a educação.

Dentre as propostas de desmonte dos direitos, eles enfatizam o Programa Escola Sem Partido¹⁶, a (Contra)Reforma do Ensino Médio¹⁷ e o corte radical de verbas para as universidades públicas. Segundo eles: “São tempos difíceis de incerteza e de indeterminação, tudo isso temperado por inédita ação de setores do judiciário como partido, incidindo, sobretudo, sobre a área da educação, ecoando vozes da Escola Sem Partido” (2017, p. 18). Os autores comparam a atual contrarreforma ao projeto educacional da ditadura empresarial-militar, quando o foco era reduzir a pressão por matrículas nas universidades públicas e

¹⁶ O Programa Escola Sem Partido é um movimento político, criado em 2004, no país, pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. É um movimento que se coloca contrário ao que chamam de “doutrinação política e ideológica em sala de aula”. O movimento ganhou maior notoriedade a partir de 2015, quando começaram a aparecer diversos projetos de lei, com base nas propostas deste movimento. A principal proposta apresentada é a de que prevê a fixação de cartazes com os deveres dos professores em sala de aula, visando limitar a atuação de professores. No site do movimento, explicita a sua organização: “O Escola Sem Partido se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, o uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Eles afirmam defender que os professores sejam impedidos de promover o que denominam de crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitem estudantes a participarem de protestos de cunho popular. O projeto de lei foi apresentado em 2016 no Senado Federal – PLS 193/2016, ainda está em processo de análise. Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/>

¹⁷ Lei 13.415/2017, que tem como principal objetivo “adequar” a formação da educação básica às necessidades do mercado de trabalho.

formar mão de obra para o trabalho mais simples, por meio de uma profissionalização precoce.

Os autores ainda compartilham da preocupação com o congelamento dos gastos públicos consolidado através da aprovação da PEC 55/2016: “No Brasil, a referida mudança constitucional que congela os gastos públicos por 20 anos significará uma queda anual nos gastos sociais equivalente a 0,8% do PIB por ano. Em 6 anos, isso equivale a toda verba para a educação brasileira, atualmente em torno de 5% do PIB” (LEHER; MOTTA; VITORIA, 2017, p. 21).

Percebemos, diante das informações acima, que caminhamos em uma estrada calcada pela destruição paulatina dos direitos conquistados, em todas as áreas. A tomada de governo através do golpe, desenhado para combater o aumento dos ganhos sociais da classe trabalhadora, atinge diretamente àqueles que historicamente sofrem com a ardilosa relação entre capital e trabalho, em uma divisão e exploração de classe inerente ao modo capitalista de governar. Neste caminho, a educação é atacada de forma profunda, se afastando da sua função primordial de produção de conhecimento para a consciência de classe. Infelizmente, o direito à educação se transforma, cada vez mais, em uma ponte para moldar os modos de produção, de acordo com os interesses dominantes. O artigo citado confirma essa reflexão quando diz que:

A política é essencial para uma visão da educação que tem bases na emancipação dos setores dominados. Vemos isso muito claramente em Paulo Freire, Florestan Fernandes, Antônio Gramsci e Demerval Saviani. O ataque contra o posicionamento político na educação é realmente dirigido contra o caráter emancipador, laico, secular, crítico e reflexivo da educação (LEHER; MOTTA; VITORIA, 2017, p. 23).

Enquanto estivermos sob a égide do regime exploratório de classe, a luta pela educação enquanto um direito, e não como meio de mercadoria, será constante. A necessidade de criarmos estratégias de diminuição da desigualdade educacional (não só a educacional, mas todos os tipos de desigualdade) será fundamental para alcançarmos uma sociedade sem dominação.

2.3 A Universidade e sua função em um contexto democrático: expandir, democratizar ou massificar?

Assim, começaremos por analisar também o papel social que a universidade tem na sociedade capitalista. Segundo Chauí (2003, p.5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Não é possível negar que o Brasil tem vivido, pelo menos nos últimos 20 anos, um processo de expansão do ensino superior tanto na esfera pública como (e principalmente) na esfera privada, porém, para entender melhor como vem sendo implementada essa política de expansão, devemos nos atentar para a trajetória do ensino superior no país, principalmente a partir da década de 1930, que teve um marco na consolidação deste nível de ensino.

O surgimento do ensino superior no Brasil foi organizado inicialmente sob a forma de unidades isoladas, que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e pelas faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc. (esses foram os primeiros cursos regulamentados), todos voltados para a formação profissional.

O governo provisório de Getúlio Vargas - na década de 1930 - criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como primeiro ministro, Francisco Campos, o qual, através de uma série de decretos, instituiu a Reforma Francisco Campos¹⁸, que foi resultado de um conjunto de articulações que buscavam responder aos interesses de grupos dominantes da época. Foi criado, então, o decreto-lei nº 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931 e que recebeu a denominação de Estatuto das Universidades Brasileiras. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o nº 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação

¹⁸Dentre as medidas apresentadas na Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário. Esta lei datada de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação nessas medidas, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica (ROTHEN, 2008).

(CNE), e o nº 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). As universidades brasileiras foram estabelecidas sob um viés conservador, visto que o modelo proposto consistia em uma confederação de escolas que preservaram muito a autonomia e os pensamentos construídos no decorrer da organização política daquela época.

Assim, o ensino superior foi se desenvolvendo lentamente até a década de 1960, época da formação da rede de universidades federais, da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas) e da expansão do sistema universitário estadual paulista, que se tornou de grande representatividade no setor educacional do país. Neste período (ressaltando que foi o início do regime militar), o movimento estudantil passou a ter um papel fundamental na luta pela reforma do sistema educacional. Para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo que estava em vigor.

Apesar do período ter sido marcado pelo autoritarismo, verificamos que surgiram as primeiras experiências de expansão do sistema de ensino superior, de forma mais contundente. Apesar do crescimento visível do setor privado, o que se pretendia nas reivindicações dos movimentos de luta da época era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, e que associassem o ensino à pesquisa e à extensão, envolvendo as classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - que foi votada em 1961 - atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e dos conteúdos estudados em sala de aula. Devemos ressaltar que o movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como espaço de luta. As universidades públicas ficaram sob a vigilância do governo até o final do regime e foram cerceadas de todas as formas.

Depois de coibir o movimento estudantil e todo movimento que era contra o regime, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. A reforma dos militares continha as seguintes mudanças: a extinção da cátedra; o fim da autonomia das universidades; a criação e ampliação de institutos e faculdades privadas; a introdução do sistema de créditos; a organização do ciclo básico antes da formação profissional; o ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos, que foram fixados pelo MEC.

A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); na criação do

programa de apoio à pós-graduação e à pesquisa; e a introdução do regime de tempo integral para docentes. Apesar da proposta, não houve uma verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se limitou à multiplicação da matrícula nos cursos reconhecidos como tradicionais, sem ampliação real com criação de novos cursos, por exemplo.

Na década de 1970, aumentou a demanda pelo ensino superior e houve um aumento providencial dos recursos federais e do orçamento destinado à educação, porém a ampliação foi marcada com maior ênfase nas instituições privadas de ensino. O setor privado se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até o fim da graduação. As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata - por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma - a oportunidade de ganhar muito dinheiro.

A década de 1980 foi marcada por uma crise econômica e de transição política, que resultou na nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, houve a eleição direta para presidente, resultado da campanha das “Diretas Já”. Neste período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, sendo que os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado. Verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que foram criados para atender a uma nova demanda, a de estudantes trabalhadores. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual baixo de matrículas para este segmento. Foi marcante a grande competitividade que se estabeleceu entre as instituições privadas. Ainda nos anos 1980, o setor privado ampliou os seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fortalecer o setor privado e formar uma espécie de “cartéis” da educação superior.

A aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações, como a fixação da obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a criação da nova lei, para o setor privado representou uma ameaça na perda de status e autonomia, assim como financeira. Foi neste contexto que foi criado o Exame Nacional dos Cursos, o denominado “Provão”, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições públicas e privadas. O Exame foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), o ministro da Educação da época, Paulo Renato, buscava seguir as recomendações do Banco Mundial e utilizava o termo “publicizar” para escamotear a privatização da educação superior que estava em andamento. Era uma condição dos organismos internacionais para transformar as universidades públicas em organizações sociais, com natureza jurídica de fundações de direito privado. No artigo de Leher e Lucas (2001), eles reforçam, desde aquela época, que:

[...] um dos maiores obstáculos à realização desse programa tem sido o Regime Jurídico Único (RJU), norma juridicamente adequado ao serviço público, mas incompatível com a regulamentação do trabalho em organizações privadas. Essa é talvez a principal razão pela qual os teóricos da Reforma do Estado preconizam a sua substituição gradual pela CLT (2001, p. 262-263).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, caracterizado como um governo popular mais democrático, criou grandes expectativas quanto à possibilidade de ampliação e democratização da educação, principalmente a superior. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor foi a instituição de um Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação educacional e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, o desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

E, de fato, não podemos negar que o país vivenciou uma mudança fundamental para a diminuição da desigualdade educacional, com a qual nos deparamos em toda a trajetória da formação universitária brasileira, apesar dos vários entraves para a efetiva consolidação da expansão do ensino superior, em especial na esfera pública, e das limitações de uma proposta para o ensino superior em um governo que estabeleceu vários acordos de coalisão para poder efetivar seu plano de gestão.

Além disso, é preciso destacar - em toda esta realidade - o papel dos movimentos sociais na busca incessante por uma educação mais justa e universal. Os movimentos de resistência contribuíram para o reconhecimento da necessidade de um outro olhar para o acesso à universidade e foram estes movimentos que fizeram (e fazem) a diferença na consolidação pelos direitos à educação.

Prosseguindo com a reflexão sobre o papel da Universidade, deparamo-nos com as ações estruturantes do capitalismo para a educação, conforme foi exposto anteriormente, pois a universidade tem uma importância crucial, também, na reprodução da consciência crítica do sujeito frente às correlações de forças impostas por este regime, o que reforça a condição de subalternidade da classe trabalhadora, que, por sua vez, vislumbra na educação superior uma

possibilidade de ascensão do seu status social, o que Bourdieu (2015) chama de “posição social que o habita”. Esta trajetória social é carregada de tensões e contradições, e a universidade reflete como um espelho tal demarcação.

Já que, se pensarmos no Brasil, a universidade, desde seu surgimento no país, ainda no século XIX, foi pensada para garantir a reprodução do pensamento conservador e no decorrer de sua história foi organizada na perspectiva da manutenção da ordem, tendo papel fundamental na formação de intelectuais que contribuíram para estratificar o que já estava estabelecido, ou seja, a divisão de classes. Romper com este caráter elitista da formação superior tem se tornado um desafio a ser vencido.

A universidade, enquanto uma instituição complexa de acesso desigual, acaba que também representa um projeto intencional em disputa, um campo de correlação de forças políticas, que busca instrumentalizar a educação para responder a determinados interesses. Vivenciamos durante anos, especialmente entre a década de 70 e o final da década de 90, prioritariamente o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelado às inovações tecnológicas e ao mercado, a ampliação dos financiamentos estudantis, todas estas facetas de um movimento de expansão, que traduzem a forma como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior. Ressaltando, aqui, que a não prioridade de investimento na universidade pública, neste período, se deu por um processo no qual as políticas sociais - como um todo (educação, saúde, previdência principalmente) - estavam em declínio, concretizando o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, como reafirma Leher (2013):

As análises neoliberais do Estado se fundamentam nos pressupostos neoclássicos sob a sua forma mais ortodoxa. Sustentam que a extensão do papel do Estado é a causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas. A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado, das atividades e instituições públicas. A ação do Estado na economia é desestabilizadora e perturba o mercado; o funcionamento dos serviços públicos é necessariamente ineficaz, e o funcionamento das instituições políticas, no regime democrático, conduz a uma hipertrofia do Estado e das intervenções públicas (LEHER, 2013, p. 9).

E foi apenas a partir dos anos 2000 que o Brasil começou a delinear uma outra realidade no ensino superior de caráter público, gratuito. Uma nova proposta de expansão da universidade foi apresentada e tem se firmado nos últimos 20 anos, na direção de uma maior democratização do acesso. Iniciativas, no âmbito público e privado, desenharam o cenário para essa possível democratização, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil, ainda em 1999 e ampliado a partir do governo Lula), o PROUNI (Programa Universidade Para

Todos /2005), a UAB (Universidade Aberta do Brasil / Decreto nº 5800 de 2006), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais / 2007), o SISU (Sistema de Seleção Unificada / 2010) e a Lei de Cotas (lei nº 12.711 de 2012).

Porém, em uma avaliação analítico-sistemática sobre os rumos da educação, o professor Leher (2004) propõe uma reflexão sobre a dialética da aparência e da essência, que é difundida pelo discurso dominante, no qual as opções educacionais corretas conduzem os sujeitos a um *futuro grandioso* (grifo meu), em um processo de mercantilização e ideologização da educação. Assim, ele exemplifica:

Quando o Executivo apresenta o Programa Universidade para Todos (ProUni) para a sociedade, o que é mostrado é sobretudo a imagem de que, doravante, os muito pobres, os negros e os egressos das escolas públicas finalmente terão acesso à educação superior. Somente com esforço teórico e analítico, é possível concluir que a sua essência é o estabelecimento de Parcerias Público-Privado também no campo da educação (LEHER, 2004, p. 871).

Certamente houve um crescimento, segundo o INEP de 2010¹⁹, nesta primeira década citada acima, o número de matrículas em cursos superiores teve um aumento de 110%, porém ainda sobressaindo um maior aumento na rede privada de ensino. Não vamos aqui nos desdobrar na questão estatística, é apenas uma referência do investimento feito na educação superior a partir de um processo de tentativa de redistribuição nas políticas sociais como um todo, que começou na gestão do governo Lula (2003-2011) e tentava alterar a trajetória percorrida pelos governos antecessores, apesar de fincar laços fortes com o que já vinha sendo implementado pelos neoliberais.

Infelizmente, o ingresso no ensino superior é apenas a primeira etapa de um funil de seletividade social na qual se transformou a formação acadêmica. Além do processo ainda ter a marca excludente inerente à própria estrutura da sociedade capitalista e suas desigualdades fundacionais, existem as dificuldades de permanência até o tão desejado diploma universitário.

As autoras Hustana Vargas e Maria de Fátima Costa de Paula (2013) chamam a atenção para uma tendência de baixo crescimento da educação, em controvérsia à campanha de expansão do ensino superior, com base no número de matrículas amplamente divulgadas pelo governo, desde o início dos programas de ampliação do acesso. Elas citam estudos sinalizando que os potenciais estudantes universitários - a quem deveria se destinar essas

¹⁹Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf.

políticas - são tão carentes, que não têm condições de ingressar no ensino superior, mesmo sendo gratuito.

Uma realidade que verificamos cotidianamente nas universidades públicas e privadas pelo país. As autoras se colocam contrárias aos indicadores que consideram apenas o número de taxa de matrículas, se tornando necessária uma vigilância constante sobre as taxas de conclusão e do perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem, para poder termos uma melhor avaliação das políticas adotadas. Elas colocam que:

A nossa principal hipótese é que a ênfase na política de ampliação do acesso não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo os estudantes de baixa renda (VARGAS; PAULA, 2013, p. 464).

Dilemas e frustrações perpassam o processo de formação e são obstáculos a serem superados para além do ingresso em si. A necessidade de políticas de permanência começou a sobressair, visto o número considerável de evasões que começaram a emergir. E diversas universidades passaram a desenvolver políticas de assistência estudantil, com o objetivo de contribuir para a permanência dos universitários.

É preciso criar mecanismos que assegurem a permanência do estudante na universidade. Neste sentido, as políticas de educação devem estar integradas às políticas de assistência, sobretudo à política de assistência estudantil, por serem estas complementares no processo de formação, uma vez que têm como finalidade compreender o alunado em sua totalidade. É importante entender que o contexto de vida familiar e de classe destes estudantes está diretamente relacionado à hierarquia social na qual estão inseridos e está estabelecida em nossa sociedade. As desigualdades educacionais apresentadas apenas refletem os problemas sociais que estão intrínsecos na estrutura capitalista vigente.

Para além das políticas de permanência que visam atender às necessidades de auxílio material dos estudantes (como bolsas de cunho financeiro, auxílio para o transporte, para a alimentação, material pedagógico, etc.), existe ainda uma problemática real para que se possa de fato diminuir as dificuldades que perpassam a formação universitária, que é atender à demanda do estudante trabalhador, que se depara com muitas limitações neste processo. Não podemos perder de vista que o mundo do trabalho permeia a realidade de boa parte dos estudantes universitários no país, em especial aqueles com mais de 20 anos, que sofrem uma pressão social para sua inserção no mercado.

Parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte do insucesso quanto às taxas de conclusão de nossos alunos recai sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias, os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis (VARGAS; PAULA, 2013, p. 468).

Considerando fundamental este processo de expansão, ainda percebemos a insuficiência de tais ações para romper com o processo segregador que ainda é o ensino superior no Brasil. Ainda referenciando as autoras citadas acima, elas apresentam políticas de dois países para exemplificar as possibilidades em atender às demandas do estudante trabalhador: Portugal e Cuba. Em Portugal, foram criadas leis trabalhistas que tinham como objetivo equacionar a incompatibilidade entre os tempos de estudo e trabalho dos estudantes (como a diminuição da carga horária trabalhada para o estudante conseguir efetivamente cursar). Em Cuba, foram criadas estratégias pedagógicas específicas para a condição do trabalhador estudante, no interior da própria universidade.

Estas autoras ressaltam que, no Brasil, a única medida prevista na CLT é que o estudante trabalhador, menor de 18 anos (apenas), tem direito a coincidir suas férias com as férias escolares. As autoras finalizam o texto enfatizando que a ausência de políticas e legislação específica para estes estudantes incide na perversa falácia de que o sistema educacional é democrático e repassa ao estudante a obrigação de “aproveitar” a oportunidade dada pela ampliação do acesso. A estes estudantes resta se adaptar aos cursos noturnos (única alternativa possível para aqueles que não tem outra opção, a não ser trabalhar), sem a qualidade oferecida pelos cursos integrais, tentando conciliar o tempo em sala de aula com a correria cotidiana de quem passa o dia inteiro dedicado ao que sustenta financeiramente o seu sonho em ter uma graduação.

O resultado são aulas que começam sistematicamente atrasadas, produzindo, ao longo de todo o curso, um prejuízo acadêmico considerável. Além de começarem atrasadas, contam com a presença de alunos que chegam não apenas cansados do trabalho, mas estressados pelo trânsito, desgostosos pelos prejuízos que sabem que acumulam, diminuídos perante suas circunstâncias. Como estudantes de segunda categoria, jamais se apropriarão da universidade como os seus colegas do turno da manhã (VARGAS; PAULA, 2013, p. 475).

Apesar da contundência, sabemos que o desabafo das autoras remete a uma realidade cotidiana dos estudantes trabalhadores dos cursos noturnos, principalmente nos grandes centros urbanos. Não podemos nos furtar de debater sobre o tipo de democratização e expansão que está sendo efetivada em nosso país. Para quem são voltadas essas políticas?

Certamente os estudantes trabalhadores não estão inseridos neste escopo, pelo menos não da maneira e com a atenção que deveriam ter, das especificidades que necessitam ter para poder almejar uma formação universitária.

A expansão é uma realidade sim, não podemos negá-la! Mas a democratização educacional, conforme tem sido divulgada nos últimos 15 anos, pelo menos, não corresponde ao tipo de democratização que discutimos no início deste capítulo. Para alcançá-la, é preciso ir além. É preciso romper com a barreira que nos conduz a enxergar apenas o acesso como democratização. É preciso entender o que está posto dentro de um projeto de sociedade na qual o conhecimento não pode ser partilhado por todos, porque, assim, poderia (ou poderá) ser uma ameaça em questão.

2.4 Historicidade e a implementação das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro

Para abordar as questões que emergem da discussão sobre as ações afirmativas no Brasil, em especial no campo da educação e do ensino superior, é preciso primeiro apresentar historicamente de onde e por que surgiram políticas afirmativas.

Apesar de encontrarmos na literatura que discute o tema o referencial de maior exemplo das políticas de ações afirmativas, o pioneirismo americano, o que chamaram de *affirmative action*, na década de 1960, historicamente as primeiras iniciativas de discriminação positiva oficialmente implementadas ocorreram na Índia, no final da década de 1940, denominadas de medidas afirmativas.

Essas políticas tinham o objetivo de inserir no parlamento indiano representantes de castas consideradas inferiores. Segundo José Jorge de Carvalho (2005), antropólogo e estudioso sobre o tema, quando a Índia deixou de ser uma colônia britânica e se transformou em uma nação independente, o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos dalits, os chamados “intocáveis”, conseguiu inserir as cotas na Constituição da Índia, em 1949. Os dalits formavam o grande conjunto de subcastas dos que não tinham nenhum acesso à educação. Assim, foram estipuladas cotas para os dalits em todas as faixas do sistema educativo e do funcionalismo público.

Houve também a inserção de ações afirmativas na Malásia, em 1968, onde, segundo o autor, foi colocado em prática um plano de reparações para os bhumiputras (o grupo étnico malaio original), que estavam totalmente fora das universidades e do mercado de trabalho.

Nos Estados Unidos, as ações afirmativas surgiram legalmente, em meados da década de 1960, sob o discurso da igualdade de direitos civis entre negros e brancos, através da Executive Order 10.965, e foi assinada pelo então presidente John Kennedy, sendo pela primeira vez utilizado o termo ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano.

Foi a partir de uma ideia de teoria da justiça do liberalismo igualitário defendida pelo filósofo americano John Rawls, que lançou um livro chamado “Uma Teoria da Justiça” (1997), que esta discussão tomou notoriedade, no qual o filósofo equipara a justiça com a equidade e discute a defesa do princípio da liberdade e da igualdade. Para este autor:

[...] o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social. Por instituições mais importantes, quero dizer a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais. Assim, a proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica constituem exemplos das instituições sociais mais importantes. Tomadas em conjunto como um único esquema, as instituições sociais mais importantes definem os direitos e deveres dos homens e influenciam seus projetos de vida, o que eles podem esperar vir a ser e o bem-estar econômico que podem almejar. A estrutura básica é o objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes desde o começo. Nossa noção intuitiva é que essa estrutura contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político, bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar. Esses princípios, então, regulam a escolha de uma constituição política e os elementos principais do sistema econômico e social (RAWLS, 1997, p. 8).

Segundo a teoria de Rawls, são necessárias ações que possam minimizar as desigualdades socioeconômicas e educacionais. Essas ações seriam medidas compensatórias que foram denominadas como ações afirmativas, portanto, buscam diminuir o impacto das desigualdades históricas a determinados grupos étnico-raciais (como negros e índios) e garantir a igualdade de oportunidades, compensando a discriminação vivenciada por estes grupos. E elas só são necessárias visto que os direitos sociais não são efetivamente garantidos universalmente. O sistema de cotas, uma das modalidades das ações afirmativas, surgiu neste

contexto da necessidade de equalizar a oportunidade de acesso, entendendo que grupos historicamente discriminados não conseguem alcançar os mesmos patamares de acesso que os demais grupos sociais.

Nos Estados Unidos, as ações afirmativas surgiram, inicialmente, no âmbito do mercado de trabalho e foram incentivadas pelas instâncias da sociedade civil americana, principalmente do movimento negro.

No Brasil, a questão da política de cotas ganhou destaque em nível nacional, principalmente nos últimos 15 anos (nas gestões dos governos de Lula e Dilma Rousseff), e constitui um dos pilares sobre a função social das universidades públicas na atualidade, pois responde a uma necessidade histórica na educação brasileira ao atender a um perfil de estudante que antes não tinha expectativas quanto ao ingresso na universidade, colocando em prática a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior.

É fundamental novamente pontuar, neste sentido, a importância dos movimentos sociais na luta pela democratização do acesso à educação, assim como no que diz respeito à ampliação do ensino superior público, em particular os setores do movimento negro e o conjunto de ações articuladas, entre elas, os pré-vestibulares comunitários, que marcaram o processo histórico com reivindicações por conquistas sociais.

O governo federal foi desenvolvendo, desde o início da década passada, diversas ações na busca por viabilizar esta ampliação, dentro dos parâmetros permitidos pelos acordos de coalisão efetivada pelos dois governos (Lula e Dilma) desde seu início²⁰. Temos percebido, porém, que a ampliação não significa a diminuição das desigualdades educacionais existentes, como já abordamos no item anterior. É preciso avaliar de que forma estas políticas estão sendo implementadas e quais os indicadores têm sido considerados para a efetivação de tais políticas.

O desafio para estudantes da classe trabalhadora e que são de famílias de baixa renda não se limita às dificuldades no ingresso, com sua concorrência desigual, mas tem prosseguimento logo que o estudante percebe que é necessário (mesmo sendo em uma instituição pública) financiar seus estudos, o que requer recursos que englobam, também, a

²⁰Não há como nos furtar de destacar o retrocesso que estamos vivendo desde maio de 2016, quando o golpe para a retirada imposta da presidenta Dilma foi concretizado. O atual governo tem se empenhado, em conjunto com a classe política do legislativo e do judiciário, em desmontar todas as conquistas sociais num grave ataque à Constituição de 1988. A educação pública, em âmbito geral, está sofrendo com ações de um governo ilegítimo, que conseguiu seu êxito através de grandes acordos, compras de votos e intervenções somente comparadas ao período da ditadura militar, que vivenciamos a partir da década de 1960 no Brasil. A luta de classe e as correlações de forças estão postas claramente no cotidiano dos brasileiros e as consequências do avanço do projeto de sociedade, em questão, estão nos impactando diariamente de uma forma tão singular, nos levando a um estranhamento processo de apatia política e imobilidade popular. Mais do que nunca é preciso resistir!

família deste estudante para custear os gastos com livros, xerox, alimentação, transporte e até moradia para aqueles que são oriundos de outros estados. Estes estudantes buscam vagas em residências estudantis, como a casa do estudante universitário (quando há vaga)²¹ ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas do curso.

Assim, dão início a seus estudos de nível superior sem terem certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Alguns tentam, no decorrer do curso, viabilizar sua permanência através da inserção no mercado de trabalho, em tempo integral ou parcial, para obter uma renda. Outros tentam, no interior da própria universidade, meios de permanência, como a inserção em atividades de extensão, bolsas de monitoria, estágio remunerado ou bolsas de pesquisa e assistência estudantil. Outros mais já ingressam como estudantes trabalhadores, com todas as limitações que a dedicação ao trabalho (assim como a universidade) lhes impõem.

É importante perceber que estas estratégias de sobrevivência universitária acabam por impactar na aproximação do estudante com a própria formação, limitando, por exemplo, a participação destes em encontros e congressos organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras situações que também compreendem o processo de formação. Com isto, vários estudantes se sentem à margem do mundo acadêmico.

É certo que não podemos limitar as questões de permanência à situação econômica do estudante, além do mais, as ações afirmativas certamente não darão conta, por si só, da história de exclusão e desigualdade que vivenciamos desde o descobrimento do Brasil. Devemos considerar as singularidades da estrutura social na qual estamos inseridos e que refletem diretamente no questionamento sobre a democratização do acesso à universidade, como as questões de gênero, de acessibilidade, de violência urbana e que contribuem ou dificultam o processo de formação universitária.

Desta forma, é tão importante colocar em pauta de forma mais ampla, nos espaços de discussão em educação, as avaliações que são urgentemente necessárias para entender o impacto que as ações afirmativas vêm trazendo para a realidade de desigualdade educacional historicamente construída e qual o impacto que estas políticas podem efetivamente ter na democratização do ensino superior no país.

²¹ A problemática das residências estudantis é uma realidade que atinge uma parcela de estudantes que ingressam na universidade e são oriundos de outros estados, recorrendo a esta modalidade de assistência estudantil. O que nos deparamos é com a falta de vagas suficientes para atender à demanda de estudantes que necessitam desta assistência ou mesmo a falta de oferta de moradias estudantis nas universidades públicas.

2.5 A política de cotas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil: o pioneirismo da UERJ

A Universidade é instituída como um espaço de reprodução das relações sociais, em que as correlações de forças são expressas, refletindo os projetos conflitantes da sociedade. A transmissão de conhecimento faz da universidade um espaço privilegiado de troca de saberes e formação permanente. Segundo Darcy Ribeiro (1975), a universidade é uma instituição social fundamental, com ideologias e interesses, politizada e que tem a missão de nortear o desenvolvimento autônomo de sua nação. Ele defende que a universidade deve ser responsável socialmente pela democracia, constituindo uma consciência nacional crítica na formação de intelectuais que contribuam no desenvolvimento autônomo do país.

Nesse sentido, a Universidade deveria exercer um papel fundamental na diminuição das desigualdades sociais. E uma das formas de se pensar este importante papel é a estratégia de ampliar o seu acesso através de políticas que atuem no sentido de criar possibilidades de inserção à universidade para todos que a ela não têm acesso.

Conforme contextualizado acima, a política de ação afirmativa foi criada com o objetivo principal de diminuir as desigualdades sociais e econômicas existentes, sempre com um corte de classe nas suas entrelinhas. Precisamos destacar que o movimento negro teve grande influência neste processo de conquista dos direitos sociais. Dentre as práticas assumidas na política de ação afirmativa, está a política de cotas. No início dos anos 2000, começaram a surgir iniciativas de implementação de políticas de ação afirmativa, através do sistema de cotas, como meio de ingresso às universidades brasileiras.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)²² foi considerada pioneira na inserção das cotas para o ingresso em seu vestibular, adotando o sistema de reserva de vagas através da lei estadual nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000, que estabelecia 50% das vagas destinadas aos estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas. Em 4 de setembro de 2003, foi publicada a lei nº 4.151, que incluiu a necessidade de comprovação de carência socioeconômica para o ingresso nesta modalidade.

²²A instituição foi fundada em 4 de dezembro de 1950, pela Lei nº 547, inicialmente com o nome de Universidade do Distrito Federal (UDF). Em 1958, através da Lei 909/1958, passou a ser denominada de Universidade do Rio de Janeiro (URJ), porém, por pouco tempo. Com a criação do Estado da Guanabara, mudou novamente de nomenclatura, passando a ser chamada de Universidade do Estado da Guanabara (UEG), através do Decreto Federal nº 51.210, de 18/08/1961. Foi apenas em 1975 que ela passou a se chamar Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o Decreto-Lei nº 67, de 11/04/1975, quando houve a fusão do Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro (MANCIBO, 2016).

Foi alterada a reserva de 50% para 45% do total das vagas oferecidas, distribuídas pelos seguintes grupos de cota: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Em 17 de julho de 2007, foi publicada a lei nº5.074, incluindo os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Em 11 de dezembro de 2008, foi aprovada a lei nº 5.346, instituindo por mais dez anos o sistema de cotas nas universidades estaduais.

A referida lei manteve o percentual de 45% do total das vagas oferecidas, alterando apenas a distribuição desse percentual: 20% para os estudantes negros e indígenas, 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Vamos nos ater, neste trabalho, à experiência da UERJ, pois esta se tornou referência na implantação da política de cotas sociais e raciais em todo o Brasil, tendo uma grande magnitude em sua experiência, abrindo caminho para que outras Universidades colocassem em pauta essa discussão. Segundo Daniela Valentim (2012), que discutiu em sua tese de doutorado os ex-estudantes cotistas da UERJ:

O caso das ações afirmativas implementadas na UERJ é paradigmático do protagonismo eficaz dos movimentos negros na luta por políticas públicas, posto que elas não surgiram como demanda e conquista da comunidade interna da UERJ, mas foram pensadas, construídas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade, como o Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), o PVNC (Pré-Vestibular Para Negros e Carentes) e parcela do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo do estado (VALENTIN, 2012, p. 48).

A UERJ é uma universidade marcada por ser vista como uma instituição menos elitista, preocupada em ofertar cursos noturnos para atender aos estudantes trabalhadores, além da extensão universitária, atendendo às comunidades do seu entorno. Desde a década de 1980, tem caminhado para atender estudantes de fora do município e hoje oferece cursos em 5 campi: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Friburgo e Resende.

Logo após a iniciativa da UERJ, as Universidades de Brasília (UnB) e da Bahia (UFBA) deram início aos debates sobre a implantação de uma política de ações afirmativas nas universidades federais.

A primeira instituição brasileira, em nível federal, a implementar as cotas para negros e indígenas acabou sendo a UNB, em seu vestibular de 2004, após vários debates e discussões no âmbito da Universidade²³, após uma ampla discussão no interior da comunidade acadêmica entre professores, estudantes, movimentos sociais e a administração da Universidade, sendo aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ainda em 2003 e tendo como resultado o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial (CARVALHO; SEGATO, 2002).

Nas últimas décadas, outras Universidades aderiram às cotas e, segundo os dados do INEP atualizados em 2016²⁴, atualmente existem 107 instituições federais de ensino superior (IFES) no país e todas devem implementar a lei de cotas, destinando reserva de vagas para negros, indígenas, pardos e membros de comunidades quilombolas – por meio de cotas raciais – e também para deficientes e estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas – denominado como cotas sociais.

A implementação do sistema de cotas nas instituições tem especificidades e pode ser definida de acordo com as regras específicas e regulamentos da instituição (estaduais e federais), tendo hoje variados modelos pelo Brasil. O que tem sido delineado amplamente é a reserva da parcela das vagas para aqueles candidatos que estudaram no ensino médio da rede pública de ensino. Em agosto de 2012, foi aprovada a lei federal nº 12.711, conhecida também como a Lei de Cotas. Por meio dela, as instituições de ensino superior federais teriam até agosto de 2016 para destinarem metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas. A distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais.

A UERJ marcou história quando aceitou o grande desafio de discutir a desigualdade de acesso, discutir questões de raça, discutir questões sociais enraizadas nas universidades públicas estaduais e federais em todo o país. O seu pioneirismo significou colocar em pauta questões antes naturalizadas. E não foi fácil concretizar e manter o sistema de cotas na instituição, várias foram as batalhas travadas para garantir as cotas de forma legal no Estado. O historiador e doutor em Política Social pela UFF, Marcelo Barbosa Santos, relatou, em sua

²³ A UFBA implementou o acesso ao ensino superior por cotas a partir dos debates em torno do tema, o que culminou com a aprovação dessa forma de ingresso pelo Conselho Universitário da instituição no ano de 2004 e sua implantação no vestibular de 2005 (MATOS; BARBOSA, 2015). Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/politicas_de_permanencia_como_determinantes_da_equidade_no_-_uilma_e_idenilton.pdf

²⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

dissertação de mestrado (2011), um dos entraves que a UERJ teve de enfrentar para garantir a política de cotas:

Outro grande momento de questionamento das cotas ocorreu relacionado a UERJ em 2009. Alegando a inconstitucionalidade, pois feria o princípio do mérito, o Tribunal do Rio de Janeiro através de seu Órgão Especial suspendeu o efeito da lei de cotas aplicadas à UERJ, UENF e UEZO, aprovada na Assembleia Legislativa do Estado em 2001. O Tribunal, provocado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP), concedeu liminar suspendendo as cotas nas instituições de ensino superior vinculadas ao governo do Estado. Essa medida, além de causar imensa confusão nos estudantes que iriam prestar vestibular naquele ano, servia para impor uma derrota importante aos defensores das cotas, já que a UERJ tinha sido a primeira universidade importante a adotar o sistema de cotas para negros em seu acesso. Ou seja, a decisão tinha também um efeito simbólico, visto que o Supremo Tribunal Federal também iria se debruçar sobre o tema [...] A decisão do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro desencadeou uma grande mobilização na sociedade em favor das cotas. Movimentos negros, junto de outros movimentos sociais, juristas, políticos, estudantes cotistas e entidades nacionais, como União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES, União Nacional dos Estudantes – UNE e Central Única dos Trabalhadores – CUT, rapidamente se organizaram provocando uma grande repercussão. O Governador Sérgio Cabral entrou em cena, se colocou ao lado dos movimentos sociais e agiu em defesa das cotas. A partir de um recurso empreitado por entidades ligadas aos movimentos sociais, os Desembargadores voltaram atrás e mantiveram as cotas na UERJ e nas outras instituições de ensino superior do Estado. Ainda como solução, a UERJ pressionada, através de seu conselho universitário, aprovou as cotas em suas instâncias, tornando a decisão sobre as cotas respaldada pelo princípio constitucional da autonomia universitária (SANTOS, 2011, p. 127-128).

Como já foi assinalado, o ensino superior público foi construído sob os parâmetros elitistas dos vestibulares segregadores e a UERJ deu um passo importante na trajetória de abertura de uma formação de qualidade para todos, pública e gratuita. Sua história de ineditismo nas políticas de cotas para a educação deve ser sempre lembrada e enriquecida, para que não venhamos a perder o norte da luta que está sendo travada, com o triste sucateamento em que vivencia a instituição, seu corpo de servidores, docentes e discentes, na atualidade. Uma instituição que é aberta, com compromissos com a população, não só na formação, mas em projetos de pesquisa e extensão, que abrangem e beneficiam toda a sociedade. É preciso lutar pela UERJ, é preciso lutar pela universidade pública!

2.6 A Educação de Jovens e Adultos e o reconhecimento do direito à educação

Podemos nos aprofundar, portanto, na reflexão acerca do direito à educação na perspectiva do materialismo histórico dialético, que deve atender aos sujeitos de todas as

idades, sem prioridades a determinados seguimentos. Buscaremos refletir como este reconhecimento deve ser reforçado na formação da Educação de Jovens e Adultos, um dos focos desta dissertação, por ser ela, historicamente, constituída sobre bases que a justificam como uma educação compensatória e especialmente para atender a uma demanda do mercado de trabalho.

Tomamos a liberdade, neste trabalho, de considerarmos o objetivo-fim da EJA, tendo como parâmetros as suas bases curriculares, como uma “terminalidade”²⁵ na formação de jovens e adultos, pois consideramos que as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos se estruturaram nesta perspectiva. E nos questionamos, em todo o processo de construção da pesquisa, como esta realidade pode ser mudada e como a EJA pode ser efetivamente reconhecida pela sociedade como um direito e não apenas como uma reparação. Importante reforçar diante desta discussão que, assim como afirma Cury (2000, p. 7), não se deve confundir a noção de reparação como suprimento, portanto, essa função reparadora está atrelada ao reconhecimento da igualdade ontológica a todo e qualquer ser humano e não apenas ao direito a uma escola de qualidade.

Também não podemos confundir a perspectiva de reparação da EJA com uma política compensatória, seguindo pelo viés da recompensa, de uma benesse. Quando reconhecemos a EJA em sua dimensão reparadora, reconhecemos a necessidade de retratação diante do histórico processo de elitização e exclusão em que a educação foi alicerçada.

Para entender melhor os princípios norteadores em que a EJA foi construída, partimos lá do período colonial, onde Haddad e Pierro (2000) afirmam que:

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

²⁵O uso deste termo parte da avaliação feita em todo o processo da pesquisa, quando percebemos que a EJA não é pensada na perspectiva de continuidade na formação dos jovens e adultos. Recorremos ao termo “terminalidade”, segundo o qual marca o fim de um processo educacional. Ressaltamos, porém, que acreditamos que este não deveria ser o objetivo da EJA, reforçando a necessidade de uma avaliação conceitual e curricular e o aprofundamento do debate pelos movimentos sociais que lutam pela continuidade e ampliação da EJA, na busca pela formação qualificada e como parte do caminho de construção formativa dos estudantes desta modalidade.

Neste período, a educação era entendida como uma ação missionária, sendo oferecida a crianças e adultos com o intuito de reproduzir normas e comportamentos da sociedade portuguesa.

Após este período, já no Brasil Império, com a criação da primeira Constituição, em 1824, foi ofertada a possibilidade de educação primária e gratuita para todos. Porém poucos foram os avanços efetivos na área de educação neste período, uma vez que o reconhecimento legal atendia apenas a uma pequena parcela da população, a elite econômica da época, excluindo destes direitos os negros, os indígenas e as mulheres (HADDAD; PIERRO, 2000).

Já na República, a responsabilidade pelo ensino básico foi descentralizada entre as províncias e os municípios, cabendo à União a educação secundária e o ensino superior. Permaneceu a prática da educação voltada para as elites brasileiras, o que foi reforçado pelo estabelecimento da Nova Constituição de 1891, que retirava o direito de voto aos adultos analfabetos. Ao final da Primeira República, com o início da industrialização e o aumento da urbanização no país, os precários índices de escolarização tornaram-se uma preocupação tanto para a população quanto para as autoridades brasileiras.

É a partir século XX, mais especificamente nas décadas de 20/30, que a Educação de Jovens e Adultos vai marcar seu espaço na história da educação brasileira, quando foi estabelecido um Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, ficando definido pela primeira vez como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, duas importantes ações na trajetória da consolidação do ensino para jovens e adultos. Em 1947, criou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha o objetivo de coordenar os planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos.

Foi um período importante, a partir da década de 1940, para a efetivação de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos. Não podemos deixar de ressaltar, mais uma vez, a importância da participação dos movimentos populares nas reivindicações por direitos sociais neste processo.

A partir da década de 1950, transformações na forma de pensar e implementar a educação para este segmento marcaram o início de um processo no qual ela passou à condição de educação política, através de uma prática educativa mais reflexiva, buscando a valorização do saber e da cultura popular.

O golpe militar da década de 1960 trouxe impactos nas políticas educacionais, na medida em que os movimentos de luta pelo direito à educação pública foram sendo reprimidos. Como forma de responder a uma necessidade posta e também para atender aos interesses do próprio governo, foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi caminhando para se tornar um programa que atendesse tanto a população que estava à margem do sistema escolar, como aos interesses políticos do governo militar, preocupados com a sua legitimidade e com o controle sobre a população.

Em 1971, ainda sob a égide mais radical do regime, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, regulamentando o Ensino Supletivo no país, com uma proposta de recuperação do atraso educacional, com o objetivo de escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional. O Ensino Supletivo tinha como pano de fundo da gestão militar a formação de mão de obra profissional na busca pelo desenvolvimento do Brasil.

Após um longo período de repressão e de coerção de todas as formas de reivindicações e posições contrárias ao regime, com a retomada do governo através da campanha de “Diretas Já” de 1983/84, tornou-se possível pensar novamente nos direitos sociais, e os movimentos sociais e a sociedade civil puderam novamente rever seus espaços na luta democrática, resultando na promulgação da nova Constituição Federal de 1988.

Para a educação, foi um momento de tomar novo fôlego, tendo o reconhecimento social dos direitos aos jovens e adultos à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

A eleição de 1994, que resultou na vitória de Fernando Henrique Cardoso para presidência da República, trouxe, também, a implementação de uma reforma político-institucional na área da educação, que culminou na criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996²⁶. Foram poucas as propostas e nada inovadoras na área de educação de jovens e adultos que a nova lei apresentou. A real ruptura que ela trouxe foi em relação ao fim da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum.

Outro avanço foi a determinação do encaminhamento por parte da União ao Congresso Nacional da criação de um Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Foram muitas discussões, lutas e impasses até que o PNE fosse aprovado, em 2001 (lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

²⁶Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Entre o final da década de 1990 e meados dos anos 2000, foram criados programas educacionais voltados para a Educação de Jovens e Adultos e que tinham o intuito declarado de propagar um movimento de solidariedade educacional, através dos quais todos poderiam contribuir de forma voluntária com a diminuição do analfabetismo no país. Importante pontuar o que discorrem Haddad e Pierro (2000) quando dizem que:

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem à mão de obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 126).

Por outro lado, vemos que os autores não fazem a crítica destes modos de oferta da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, do seu caráter fragmentário e aparentemente descontínuo. Em relação a isto, Alvarenga (2010) retoma a Gramsci quando compreende que este autor asseverava o caráter social sobre os tipos de escola própria que correspondia a cada grupo social, destinada a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Assim, a autora reflete sobre as possibilidades de um processo educativo no qual haja um compromisso ético na formação, na perspectiva que todos os sujeitos tenham autonomia de pensamento e condições de perceber sua capacidade de dirigir ou controlar aquele que dirige. Uma pedagogia moderna deveria estar, então, “alicerçada na prática e na participação política constituídas por nexos inter-relacionados: política e cultura, escola e vida, passado e presente” (ALVARENGA, 2010, p.80).

No que concerne aos anos de gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), houve realmente um diferencial em relação às gestões anteriores na valorização da EJA, porém concretamente as ações continuaram sendo desenvolvidas de forma focalizada e fragmentada. Para Rummert e Ventura (2007):

É inegável que, no período, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente, as quais, entretanto, se apresentam como claras explicitações do quadro já delineado. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola,

ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

De forma breve, é importante pontuar que em 2003, no primeiro ano do governo Lula, a EJA passou a ser administrada pela Secretaria de Inclusão Social e pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Em 2004, essas duas secretarias foram fundidas, sendo criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada e Diversidade). Em 2012, a SECAD incorporou a Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a ser chamada de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)²⁷.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo construída sob a égide da luta pelo direito ao ensino público, tendo como referência o acesso à educação pela universalização dos ensinamentos fundamental e médio, que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola. O direito à alfabetização é incorporado, assim, ao direito à educação, garantindo a oferta de escolarização mediante cursos regulares presenciais, à distância e exames supletivos. São as chamadas oportunidades educacionais apropriadas garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Por ser uma modalidade de ensino que envolve dimensões que transcendem a questão educacional, a EJA tem o desafio de superar a visão da alfabetização como um processo que objetiva apenas o aprender a ler e escrever e considerar também questões relativas ao processo histórico do estudante. Nesse sentido, temos que destacar o papel do professor desta modalidade, de forma a compreender melhor a realidade dos estudantes que estão em processo de formação, em um contexto diferenciado, acreditando nas potencialidades que podem ser exploradas e incentivá-los para que almejem uma nova realidade.

Para tanto, é necessário que o professor tenha uma capacitação que contribua no entendimento da realidade dos estudantes da EJA, para o qual ele está se deparando. É necessária uma valorização deste professor/educador para que ele também se sinta em condições de repensar formas de ensinar que possam ir além da alfabetização e da formação para a certificação. Percebemos que os currículos não estão calcados na continuidade da formação de jovens e adultos, talvez por isso seja um desafio maior para os professores desta modalidade, que precisam romper, ir além do que está determinado para a formação da EJA.

Reafirmando o caráter transformador da educação no combate às desigualdades sociais, existe a necessidade de interagir a Educação de Jovens e Adultos com outras políticas

²⁷Para maiores informações sobre a SECADI, acessar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>.

públicas: saúde, cultura, trabalho, entre outras. Considerando o grave quadro de desigualdade social no país, dos paradigmas de empregabilidade, das exigências da formação para o mercado, postam-se os desafios para as políticas públicas, principalmente na área de educação.

Podemos reconhecer - no espaço educacional - um lugar em que os sujeitos expressam e vivenciam seus problemas concretos e aparecem de forma evidente as contradições expressas nas questões sociais²⁸. Não podemos perder de vista que as pesquisas realizadas sobre os estudantes da EJA mostram que grande parte do perfil de matriculados são estudantes negros, moradores das periferias e da camada mais pobre da população, como afirma Carreira (2014):

[...] não é possível desconsiderar que a história da EJA no Brasil está intrinsecamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade e na educação brasileiras, racismo aqui compreendido de forma ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais (CARREIRA, 2014, p. 211).

Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, como a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade e a sensação de vencer as barreiras da exclusão. Ressaltando que muito sujeitos que chegam até a EJA trazem consigo uma trajetória de exclusões e discriminações, e precisam ser acolhidos juntamente com suas histórias, experiências e saberes.

É preciso compreender a necessidade da construção de uma Educação de Jovens e Adultos baseada em uma cultura política e democrática, na qual estes sujeitos reconheçam o significado da educação para o rompimento da naturalização dos seus lugares sociais, impostos por uma lógica de reprodução da marginalidade do indivíduo ou - como alguns autores defendem, como Antônio Gramsci²⁹, - de subalternidade.

Como destaca Alvarenga (2010, p.65): “Gramsci emprega com frequência a expressão “classes subalternas” referindo-se ao proletariado como classe subalterna fundamental dentro das sociedades de formação capitalista.

²⁸ Segundo Iamamoto (1998, p. 27): “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

²⁹ Para melhor entender o conceito de subalternidade em Gramsci, ler: DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, nov. 2007.

A Educação de Jovens e Adultos precisa estar desatrelada do que vem marcando sua trajetória ao longo do processo de implementação no país, que é estar alicerçada para atender às necessidades do mercado e do capital. Ou seja, é necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma concepção na qual a sua democratização consolide uma concepção de educação que torne possível a todo jovem e adulto aspirar a se tornar dirigente e “governante”. Como diz Mézaros (2008, p.27), “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nesses últimos anos, o que percebemos é uma política de continuidade no que se refere às ações para esta categoria de ensino, na qual há uma negação do reconhecimento da EJA como política pública de educação; e romper com esta lógica requer entender que a EJA, da forma como é desenvolvida hoje, não corresponde a uma educação emancipatória. E este é o viés a ser rompido.

A partir deste entendimento, é que vislumbramos ser possível pensar na inserção do estudante que tem sua trajetória escolar na formação de jovens e adultos para além do letramento e da alfabetização em si. Assim, podemos acreditar na possibilidade da continuidade da educação destes estudantes na formação universitária, no seu ingresso no espaço de educação superior. Porém ainda existem diversos obstáculos que refletem no baixo índice de inserção deste público ao universo da educação superior.

Para entender melhor esta realidade, é preciso analisar, também, o conceito de universidade e a história que transcende a construção educacional.

2.7 A inserção de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos em Universidades Públicas

As políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos têm sido submetidas, há anos, às necessidades do sistema capitalista, sem se preocuparem em romper com a subordinação dos sujeitos dentro da ideologia capitalista. Durante vários anos, foram sendo desenvolvidos projetos para a alfabetização de jovens e adultos, como o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (lei nº 5379/1967), desenvolvido entre os anos de 1967 a 1985; a Fundação Educar, que aconteceu entre os anos de 1986 a 1990, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), iniciado em 2003.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação/1996 determinam que os municípios têm a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, estabelecendo aos sistemas de ensino assegurarem gratuitamente aos jovens e adultos que não puderem concluir seus estudos na idade regular acesso à educação escolar, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Também é de responsabilidade desses sistemas de ensino viabilizarem e estimularem o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas, levando em consideração toda a trajetória que a Educação de Jovens e Adultos tem traçado no Brasil, ressaltando a importância das campanhas e movimentos sociais que lutaram (e lutam) pelo direito à educação a todo cidadão, independentemente de sua idade, classe social, raça ou gênero, visando à eliminação do analfabetismo e formação de sujeitos conscientes de seus direitos.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento da procura pelo ingresso no ensino superior devido ao elevado número de concluintes do ensino médio, entre os anos de 1995 e 2009 (INEP, 2009). Esta expansão se deu, principalmente no setor privado, por meio de financiamentos, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e/ou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). As políticas de cotas e o aumento crescente do número de vagas em Universidades Públicas, devido ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), também contribuíram para este aumento significativo.

Deste modo, mais pessoas se mostraram estimuladas a fazer um curso superior, confrontando uma característica marcante da formação universitária, de ser uma educação elitizada. No entanto sabemos que o número de pessoas que concluem o Ensino Médio ainda está aquém do esperado no país. Segundo dados do Censo da Educação Básica (2016), houve uma queda de 3,2% das matrículas no ensino médio, entre 2011 e 2016, conforme mostra o gráfico abaixo:

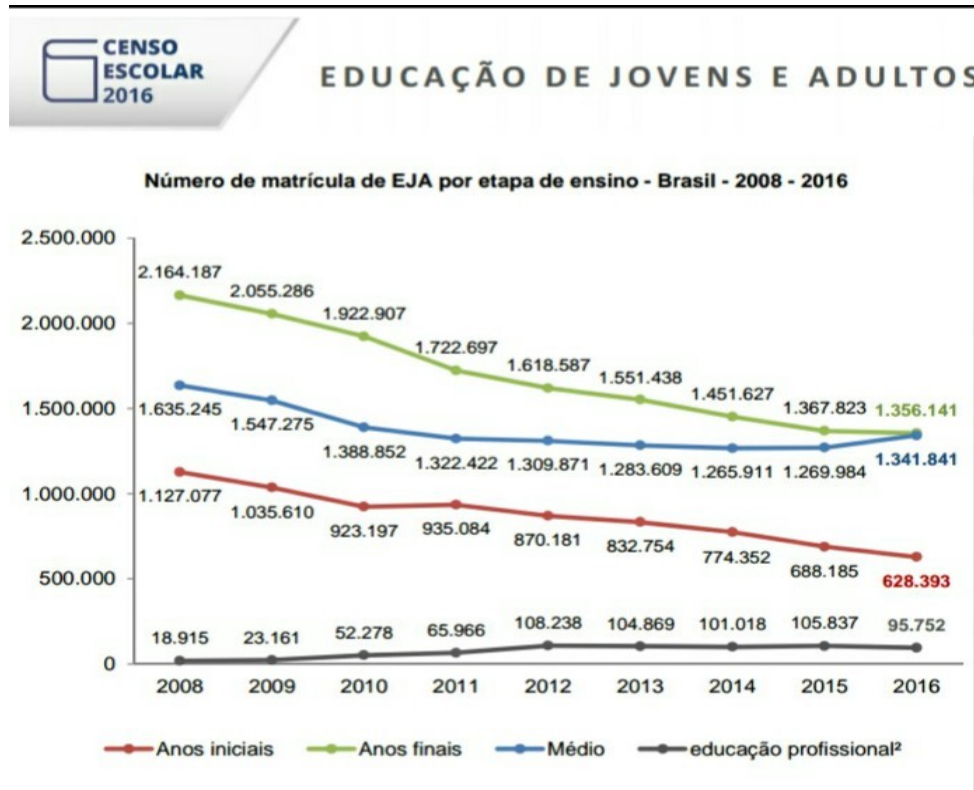
Gráfico 10 - Censo Escolar 2016 – Ensino Médio



Fonte: INEP, 2016.

O Censo de 2016 ainda aponta que essa queda de matrículas vem ocorrendo desde 2008, quando apresenta os dados em relação às matrículas da EJA no ensino médio, pois houve uma queda de 17,95% no período de 2008 a 2016, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Censo Escolar 2016 – Educação de Jovens e Adultos



Fonte: INEP, 2016.

A conclusão do Ensino Médio a partir de políticas educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos, oferece possibilidades de certificação por meio do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Porém é necessário ter um olhar cuidadoso sobre essas modalidades com perspectiva discursiva de inclusão, que têm - na formação de jovens e adultos - o que Kuenzer (2005) denomina de “certificação vazia”, na qual não há um compromisso com a qualidade da formação, e sim com a preocupação da formação rápida para a preparação para o mundo do trabalho e suas necessidades. A autora sinaliza que esta certificação seriam “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2005, p. 93).

Consideramos fundamental reconhecer que as várias modalidades de formação de jovens e adultos estão contribuindo para que aumente o número de estudantes que aspiram à formação superior, justificando os interesses dos jovens com diferentes propósitos, tais como: melhorar suas condições de vida; poder acompanhar a educação dos filhos na escola; arrumar um emprego melhor; serem mais respeitados socialmente; entre outros.

Ou seja, a educação tem possibilitado aos indivíduos jovens e adultos retomarem suas trajetórias escolares, ressaltando o que alguns autores salientam, como Bourdieu em seu livro “Os Herdeiros” (2015), que a origem social influencia diretamente as escolhas e as características do acesso ao ensino superior, e tudo mais que perpassa o processo de formação. Ele aponta, ainda, a importância das origens sociais do sujeito, que - para ele - influenciam diretamente nas escolhas e nas características do processo de formação acadêmica.

As particularidades que estão presentes no cotidiano dos estudantes - como moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer - impactam diretamente o processo de formação educacional destes sujeitos. E os reflexos aparecem na relação que eles mantêm com seu futuro, que, segundo Bourdieu, tem a ver diretamente com as chances objetivas que os indivíduos de sua classe têm de acesso ao ensino superior.

O que não significa que há um determinismo implicado no pensamento do autor, rematando a possibilidade de uma mudança real na vida desses estudantes. O que ele busca salientar é como as trajetórias de vida e suas origens sociais impactam diretamente não apenas nas escolhas, mas também em tudo que perpassa o processo de formação destes estudantes.

Ressaltamos que o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta como meta até o ano de 2024 (último ano de vigência do Plano):

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNE, 2014).

Muito embora tenha sido aprovado este Plano, Alvarenga (2016) alerta que as medidas econômicas tomadas pelo então governo interino de Michel Temer (PMDB/SP), durante a tramitação do processo de impeachment da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff, nos fazem considerar que estas podem repercutir nas dificuldades de implementação de políticas educacionais, em especial para a EJA, considerando a sua histórica dependência em relação aos projetos e programas induzidos e financiados pela União. Para esta autora:

[...] mais vinte anos da DRU compromete o financiamento dos recursos para a educação, que pode atingir os projetos em curso voltados para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores que, historicamente, em conjuntura de crise econômica e de ajustes fiscais, acabam sofrendo cortes de programas e redução de sua oferta pelos poderes públicos (ALVARENGA, 2016, p. 130).

A despeito da crise política, verificamos que a expansão do acesso universitário não tem sido suficiente para superar as desigualdades educacionais e outras nuances que perpassam a formação escolar. Muitas vezes a entrada na universidade pública parece ser o principal desafio para estudantes da classe trabalhadora, os quais por terem necessidade de conciliar trabalho e estudo (como verificamos nas entrevistas realizadas), buscam na EJA uma possibilidade de concluírem seus estudos.

Muitas vezes estudam em escolas precarizadas e no horário da noite em condições desfavoráveis ao ensino e ao aprender. Acessar a universidade é apenas um dos obstáculos a serem enfrentados. A suposta facilidade de permanência por parte dos estudantes, por ser a universidade “gratuita”, na realidade, se revela como uma dificuldade a mais na concretização de seu projeto formativo. O desmonte das universidades públicas, desencadeando greves e falta de estrutura de funcionamento das instituições, assim como dificuldades de ordem financeira, emocional e social acabam por aumentar o número de evasões, trancamentos e atrasos na conclusão.

Os profissionais técnico-administrativos que lidam com os estudantes (como assistentes sociais e psicólogos) e os docentes têm se deparado com demandas complexas dos estudantes, preocupando muitíssimo a comunidade acadêmica.

Sendo assim, deve ser considerado, nesta análise, um perfil relevante dos estudantes que ingressam na universidade hoje: são, em sua maioria, jovens (entre 18 e 24 anos), que estão tomando decisões que refletirão para toda a vida e, muitas vezes, necessitam trabalhar para poder contribuir com as despesas da família. Por isso a importância de criar estratégias de ação que contribuam para a melhoria do rendimento dos estudantes no caminho universitário.

Deste modo, a Educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um outro caminho possível na inserção social para diferentes finalidades, sem desconsiderar todas as tensões e contradições desta modalidade, especialmente quando consideramos tratar-se da educação da classe trabalhadora. Aqui nos apoiamos em Rummert (2007, p. 80) ao aludir sobre a incorporação desta categoria orientada por uma opção teórico-metodológica, já que não é possível recusar o fato de que as desigualdades educacionais continuam gravadas na origem socioeconômica e das assimetrias de poder advindas destas assimetrias.

Neste sentido, o problema da pesquisa foi formulado a partir da tensão que envolve questionarmos a Educação de Jovens e Adultos como modalidade que extrapola a dimensão compensatória. Ao considerarmos a sua função reparadora, tal como é enfatizada nas

Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), percebemos a importância de reavaliar e readaptar este currículo para que seja natural pensar a EJA dentro de um processo de formação contínua.

Entendemos que a EJA desponta como política afirmativa partindo dos pilares que a norteiam, como política reparadora, equalizadora e qualificadora, sobre a qual o direito à educação é dilatado e nele se inscreve a expectativa da continuidade do processo de jovens e adultos em nível superior da sua escolarização.

Em perspectiva histórica, tem-se limitado o sentido da EJA, relacionando-a à alfabetização e escolarização básica para a formação profissional. Ou seja, um caráter terminal de processo de escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora. Nossa hipótese se assentou na ideia de que os sujeitos da EJA têm desafiado este sentido hegemônico e produzem outros sentidos para a sua formação, encontrando nas políticas afirmativas, como as de cotas para a universidade, possibilidades concretas e expectativas em relação à sua formação.

Caminhamos para a reflexão sobre o nosso principal foco da pesquisa, o qual objetivamos ter conectado para análise feita até aqui. Em nossas reflexões, voltamo-nos para quem são os estudantes que conseguiram romper essa barreira do improvável e chegaram à universidade, através da política de cotas e que têm em sua trajetória escolar uma formação da educação básica e do ensino médio tardiamente, através da educação de jovens e adultos.

Lembramos que a pesquisa buscou entender quais os sentidos sobre universidade para estes estudantes, quais expectativas alimentam após a obtenção de um diploma universitário, quais desafios os fizeram trilhar rumo a uma nova possibilidade de ascensão, se é que esta é a principal questão posta para eles. Como bem dizia Regina Leite Garcia (2001), quem tem certezas não tem motivos para pesquisar.

Assim, buscamos neste processo um “novo saber”, que certamente nos mostrará um novo ainda não saber (ainda parafraseando a autora citada acima). A inquietação do desconhecido traz a esta pesquisa uma resposta ainda não ouvida, uma voz ainda calada diante da imensidão de estudantes que ingressam neste mundo de esperanças que é a educação superior. São sonhos possíveis e reais e que trazem a marca da luta, da esperança por uma sociedade mais justa, mais democrática, mais universal.

3 A PESQUISA E SUA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

3.1 Os percursos da pesquisa: aproximações com os dados empíricos gerados no levantamento de dados

Este capítulo está dividido em duas seções destinadas a apresentar o detalhamento dos resultados da pesquisa. Na primeira parte, tivemos como apoio os recursos de estatística básica para a análise dos dados gerais dos estudantes ativos da FFP e a pesquisa com estudantes ativos da unidade. Na segunda, pretende-se apresentar os procedimentos estatísticos para uma análise descritiva ou análise exploratória de dados.

É relevante destacarmos que pesquisas orientadas pela perspectiva do materialismo histórico dialético - sendo os dados quantitativos e qualitativos não excludentes - nos possibilitam compreender teoricamente o objeto de estudo, interpelando-o no processo de produção do conhecimento.

Neste sentido, entendemos com Marques (1997) que a abordagem quantitativa e qualitativa da pesquisa se inter-relacionam. Para dirimir dúvidas de que no método do materialismo histórico dialético busca-se superar esta aparente oposição, este autor nos esclarece que:

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra (MARQUES, 1997, p. 22- 23).

Em seu diálogo com Dias Sobrinho (1995), Marques reforça que os dados quantitativos constituem “ponto de partida para atuação ou intervenção em uma dada

realidade”, bem como “ponto de partida para análise e compreensão de uma realidade” (DIAS SOBRINHO, apud MARQUES, 1997, p. 22). Trata-se de “ponto de partida” para a leitura da realidade, análise dos aspectos ideológicos, inter-relacionados a fatos históricos, no caso, políticas públicas em uma determinada conjuntura.

3.2 Materiais Coletados

Vamos apresentar, a seguir, as informações coletadas através do sistema de informática da UERJ, denominado SAG (Sistema Acadêmico de Graduação) e no Sistema DataUERJ, que publica os anuários estatísticos da universidade, referentes sempre ao ano anterior e que é publicizado no site oficial da universidade. Nesses sistemas, foram coletados os dados referentes aos estudantes cotistas ativos na FFP, até 2016/2. Este levantamento teve como objetivo traçar o quantitativo de estudantes ativos nos 7 cursos de graduação da FFP (Matemática, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Literatura, Pedagogia e Ciências Biológicas), dentre eles, os cotistas de cada curso e a forma que concluíram o ensino médio. Esta foi a primeira etapa da pesquisa de campo.

3.2.1 Dados gerais dos estudantes ativos da FFP

A base de dados dos estudantes ativos da FFP, colhidos no sistema DataUERJ e no SAG, foi construída entre os meses de setembro e novembro de 2017, com a contribuição da estagiária em Serviço Social Danielle Martins. Neste período, tivemos acesso aos computadores da instituição que são registrados para acesso ao sistema e que estavam disponíveis no período da greve de professores e técnicos, a qual a instituição vivenciava.

Consideramos como o recorte da pesquisa os estudantes que constavam no sistema como ativos até o período letivo corrente, no caso 2016/2³⁰. A base de dados foi dividida em dois momentos: primeiramente, realizamos o levantamento geral do quantitativo de tais

³⁰ Devido às diversas paralisações e greves em que a UERJ vivenciou a partir de 2016, os períodos letivos não correspondem ao ano em que efetivamos a pesquisa de campo. O calendário acadêmico está atrasado em relação ao tempo real, assim, até o final de 2017 ainda estavam acontecendo as aulas do período letivo de 2016.

estudantes e, dentre eles, quais seriam cotistas. Após este procedimento, conseguimos levantar os contatos dos estudantes cotistas.

A partir de então, começamos a enviar e-mail e entrar em contato telefônico com os cotistas ativos da unidade, que foi o segundo momento da sistematização da base dos dados. Assim, nos gráficos abaixo, vamos apresentar o perfil geral dos estudantes e o resultado das respostas dos questionários enviados aos estudantes cotistas, que foram no total de 56 questionários respondidos, o que corresponde a 11,94% do total de cotistas ativos até o final do levantamento (469 estudantes), contemplando os 7 cursos³¹ existentes na FFP da unidade/campus da UERJ de São Gonçalo (RJ), a partir de informações sobre: curso, sexo, estado civil, pertença étnico-racial, município de moradia, forma de ingresso (tipo de cota), forma de trabalho, tipo de conclusão e instituição do ensino médio, e formação dos pais. Cabe ressaltar que os dados foram desidentificados para se manter o sigilo das informações.

3.2.2 Pesquisa com estudantes ativos da Faculdade de Formação de Professores

A partir da análise do total de estudantes ativos (1959 estudantes), 495 estudantes ingressaram por cotas até 2016/2, alguns cancelaram ou trancaram a matrícula (10 estudantes), concluíram (16 estudantes) ou estavam sem contato (41 estudantes), resultando em um universo de 428 estudantes elegíveis a participarem da pesquisa (Tabela 1). Foram enviados e-mails ou foram realizados contatos telefônicos no período de setembro a novembro de 2017 com todos os 428 estudantes que constavam em nossa base de dados. Foram muitas as dificuldades enfrentadas neste processo, como já foi explicitado no capítulo anterior, principalmente em relação ao estado de greve em que se encontrava a universidade.

Percebemos, neste processo de abordagens, o desânimo de diversos estudantes frente à situação que a UERJ enfrentava (e ainda enfrenta). Obtivemos relatos de possibilidades de desistência da formação acadêmica, intenções de transferência para instituições privadas, insatisfações em relação à falta de perspectivas de formatura, preocupações em relação ao atraso das bolsas acadêmicas e assistenciais, descrédito quanto às possibilidades de melhorias conjunturais, tanto da estrutura física quanto do desencadeamento das negociações dos movimentos de lutas (os sindicatos, as associações e o movimento estudantil).

³¹ Cursos regulares e graduação da FFP: Matemática, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Literatura, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Apesar dos relatos serem preocupantes e de certo ponto até tristes, observamos em todas essas exposições uma identidade que os estudantes construíram com a UERJ e em nenhum momento remeteram suas desilusões à própria instituição. As campanhas organizadas, como “A UERJ Resiste”, são acolhidas pelo corpo discente de forma genuína e, independente de seus envolvimento concretos na luta, através de ocupações e participação nos atos, verificamos um apoio incondicional à causa da universidade pública e à necessidade da UERJ se reerguer.

Abaixo expomos os dados gerais dos estudantes ativos e dos estudantes cotistas da FFP:

Tabela 1 - Cadastro de estudantes ativos da FFP

| Curso | Ativos (2016/2) | | Cotistas | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------|-------|------------|-------|--------------------------------|-------|------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | | | Até 2016/2 | | Saíram (2016/2 e 2017/1) | | Ativos até set/2017 | | Sem contatos | | Contabilizados | |
| | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Matemática | 162 | 8,27 | 27 | 5,45 | 1 | 3,85 | 26 | 5,54 | 0 | 0,00 | 26 | 6,07 |
| Geografia | 435 | 22,21 | 104 | 21,01 | 7 | 26,92 | 97 | 20,68 | 13 | 31,71 | 84 | 19,63 |
| História | 261 | 13,32 | 112 | 22,63 | 5 | 19,23 | 107 | 22,81 | 0 | 0,00 | 107 | 25,00 |
| Letras Inglês | 241 | 12,30 | 48 | 9,70 | 2 | 7,69 | 46 | 9,81 | 6 | 14,63 | 40 | 9,35 |
| Letras | | | | | | | | | | | | |
| Literatura | 262 | 13,37 | 63 | 12,73 | 5 | 19,23 | 58 | 12,37 | 5 | 12,20 | 53 | 12,38 |
| Pedagogia | 337 | 17,20 | 63 | 12,73 | 4 | 15,38 | 59 | 12,58 | 8 | 19,51 | 51 | 11,92 |
| Ciênc. | | | | | | | | | | | | |
| Biológicas | 261 | 13,32 | 78 | 15,76 | 2 | 7,69 | 76 | 16,20 | 9 | 21,95 | 67 | 15,65 |

Fonte: Cadastro de estudantes da FFP – SAG e DataUERJ, 2017.

Podemos observar, na tabela acima, que o curso com maior número de estudantes ativos na FFP até 2016/2, incluindo os estudantes que ingressaram por ampla concorrência e por cotas, é o curso de Geografia (435); e o que apresentou o menor número de ativos é o de Matemática (162). Dos dados levantados pelo SAG, o curso que tem mais ingressantes cotistas é o de História (114) e o curso que menos apresenta estudantes cotistas é o de Matemática (27).

O que destacamos - nesta tabela - é que nenhum dos 7 cursos pesquisados obtém o percentual de estudantes cotistas previstos em lei, que seria de 45%. Algumas questões devem ser levadas em consideração para podermos refletir sobre estes percentuais: a primeira é de que existe pouca compreensão sobre as cotas por parte dos candidatos e uma certa dificuldade em entender o edital de acesso, na parte da documentação socioeconômica, que é avaliada pela equipe de assistentes sociais do Proiniciar.

Tiramos como base para essa avaliação a fala dos estudantes do curso de Pedagogia, do 7º período, turma pela qual foi realizado o estágio obrigatório de docência e na qual foi apresentada a pesquisa (que estava na fase inicial de campo) e debatido o tema de cotas, a partir das experiências relatadas pelos estudantes cotistas da turma. Foi exposta pelos estudantes a necessidade de melhorar as formas de comunicação na instituição, principalmente pelos canais oficiais da internet, como o site institucional, no qual eles indicaram não haver informações suficientes nem um canal direto para que possam tirar dúvidas e conhecer melhor sobre as modalidades de cotas que a UERJ oferece.

Devemos levar em consideração que o tema cotas é recente na história das políticas públicas de educação e que várias questões norteiam a discussão, por exemplo, a discriminação sofrida por estudantes que optam por esta modalidade de acesso, que precisam quase que “prestar conta” para a sociedade do seu bom desempenho acadêmico, “apesar” de ter ingressado por cotas. Existem estudos, como a dissertação de mestrado de Marcelo Barbosa Santos (2011), já citada anteriormente, que levanta a discussão das cotas sobre a perspectiva do mérito (o autor faz uma abordagem sobre as ações afirmativas relativizando mérito e racismo na sua implementação), assim, ele indaga: “Será que o mérito, enquanto ideologia hegemônica, não seria um artifício, também, para exclusão de pessoas tidas como “despreparadas” pertencentes a segmentos sociais subalternizados?” (2011, p. 151).

Este princípio do mérito para o acesso ao ensino superior acaba por marcar os estudantes cotistas em uma concepção positivista de que só os mais qualificados devem ingressar e, portanto, quem ingressa por cota foi beneficiado por não ter esta qualificação, o que desvirtua o conceito das ações afirmativas pelo viés da benesse e não pelo viés do direito à educação.

Esta pode ser uma das hipóteses consideradas para entender o índice menor que o determinado em lei para que a instituição não atinja o patamar dos 45%. Os estudantes se sentem inferiorizados muitas vezes e a própria instituição acaba reforçando um pouco essa situação quando opta por não divulgar amplamente os estudantes que ingressam por cotas, justificando não expor os estudantes ao constrangimento, ao invés de ampliar o debate dentro da própria instituição, em todos os seus segmentos, sobre o que faz com que seja necessário, em nome do sigilo, quase que “escondê-los”.

Essa crítica é feita a partir da própria experiência durante a pesquisa e da dificuldade em encontrar quem são os estudantes cotistas da UERJ, justamente pela justificativa da não exposição deles. Não há que ter segregação, e sim um reforço na concepção de que todos, independentemente da sua forma de ingresso, são estudantes da instituição e, por isso, não

existem motivos para tal postura, porque não há constrangimento quando não há mérito envolvido. É um direito e esta é a concepção que deve ser defendida pela própria instituição.

Voltando à análise da tabela acima, o que destacamos também é que o curso de Geografia, ao mesmo tempo que tem o maior número de estudantes ativos, foi o curso com maior quantidade de estudantes que saíram da universidade no período levantado (1 por trancamento e 6 por conclusão). Também foi o curso que tivemos maior dificuldades de contatos, sendo que 13 estudantes não obtinham nenhum tipo de contato no sistema SAG.

Enquanto o curso de História, que apresenta o maior número de estudantes cotistas, foi o curso com maior número de trancamento no período analisado (4); e o que pode ser considerado, nesta análise, é que o curso de História tem o maior número de bolsistas de cotas, ressaltando que houve um atraso no pagamento das bolsas nos anos de 2016 e 2017, o que pode ter sido mais um entrave para a permanência destes estudantes.

Após o levantamento dos estudantes que saíram da universidade no período da pesquisa de campo (total de 26 estudantes) e retirando do banco de dados os que não tinham nenhum tipo de contato no sistema (41 estudantes), consideramos como aptos a receber os questionários o total de 428 estudantes cotistas desta unidade, a fim de encontrarmos quem destes seriam egressos da Educação de Jovens e Adultos. Foi um trabalho árduo, que necessitou de grande contribuição por parte da direção e do Serviço Social da FFP. Além do grande número de contatos, tínhamos a limitação do tempo para a finalização da pesquisa.

O que consideramos fundamental na análise desta tabela é perceber o quanto é importante, principalmente neste ano de 2018, quando a política de cotas será reavaliada, conforme determinação legal (após 10 anos da implementação da Lei 5346/2008), a ampla divulgação sobre esta política. Como ainda é necessário debater sobre meios que reforcem as cotas como direito, buscando efetivamente a ampliação do acesso por estas modalidades de acesso.

3.3 Procedimentos metodológicos

Neste movimento da pesquisa de campo, vimos ser necessário realizar um levantamento quantitativo de enfoque transversal, a partir do registro de estudantes ativos da FFP e da pesquisa elaborada com uma amostra destes estudantes (56 estudantes), que ingressaram por cotas e que responderam ao questionário, enviado com o objetivo principal

de saber quem são os estudantes egressos da EJA, além de tentar traçar um perfil mínimo dos estudantes cotistas nesta unidade. Devido ao caráter descritivo do estudo, optou-se pela abordagem estatística através da análise exploratória de dados, também conhecida como estatística descritiva. Trata-se de um método simples, mas que abarca um grande número de procedimentos estatísticos e possibilita conhecer melhor o objeto de estudo (BUSSAB; MORETTIN, 2006).

Na presente pesquisa a análise exploratória de dados foi feita a partir de duas maneiras, a saber: tabelas e gráficos. Em ambos os casos a utilização foi feita para variáveis categóricas (qualitativas), devido ao escopo do questionário e variáveis presente no registro de estudantes. As tabelas e gráficos são recursos simples que podem facilitar a compreensão e ajudam a identificar o relacionamento entre variáveis, de forma rápida e de fácil compreensão.

Apesar de ser relativamente simples, a análise exploratória de dados abarca um grande número de procedimentos estatísticos (BUSSAB; MORETTIN, 2006). Neste subitem abordaremos de forma prática os mais importantes deles, separados em análises unidimensionais ou bidimensionais; com o enfoque de conhecer a distribuição de dados das variáveis e o relacionamento entre variáveis.

Optamos por trabalhar com valores absolutos nos gráficos oriundos das entrevistas. Esta decisão tem por objetivo deixar mais clara a quantidade de respondentes, devido o possível problema de categorias de resposta que possam apresentar um número reduzido de indivíduos. Em especial isto ocorreu nas tabulações bivariadas segundo forma de ingresso (modalidade de cota). Tabulações complementares e o detalhamento dos números relativos são apresentados nos Apêndices.

É importante reforçar que a análise quantitativa em questão está sempre amparada por uma análise qualitativa, que pretende entender através dos dados numéricos as expressões sociais que perpassam as respostas aos questionários. Por este motivo, é necessário ter sempre um referencial que nos ajude a compreender as entrelinhas destas respostas, que contribua para uma reflexão sobre as informações coletadas de modo que a pesquisa passe a ter um sentido dialógico e não meramente estatístico. As informações estatísticas passam então a estar em consonância com as falas dos estudantes e atravessam o limiar do quantitativo. E é por este caminho que vamos, dialeticamente, buscar transpor os dados em sentidos.

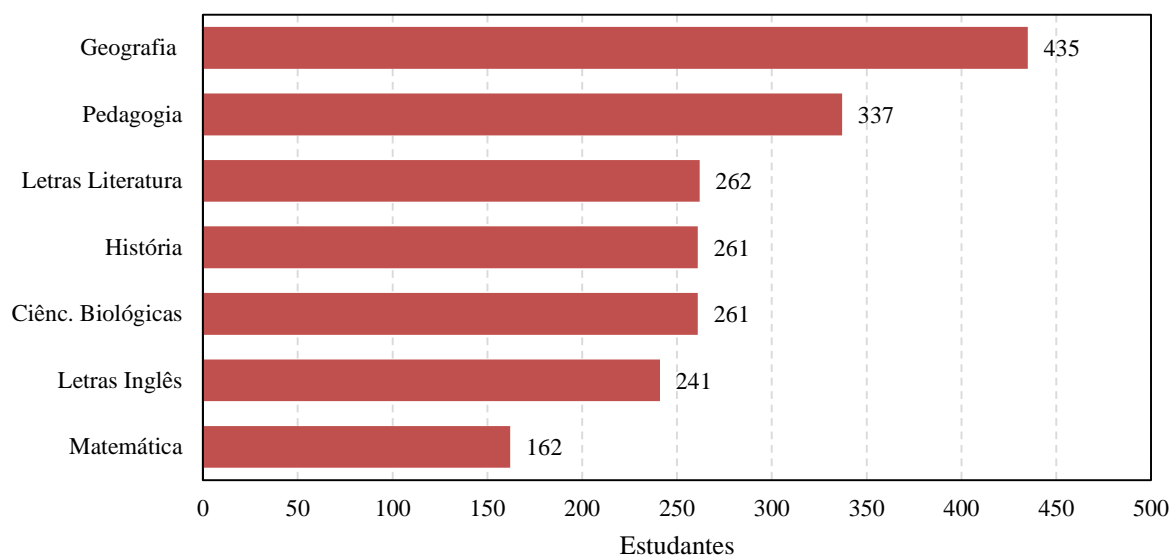
3.4 Resultados do levantamento do banco de dados

Os resultados aqui apresentados têm por objetivo utilizar estatísticas descritivas das bases de dados dos estudantes ativos da FFP e os cotistas que concluíram o ensino médio de forma regular, EJA, ENCCEJA ou Supletivo. Nesse sentido este subtem está estruturado em duas seções. A primeira delas destinada a traçar o perfil dos estudantes da FFP com matrícula ativa até 2016/2. A segunda tem o objetivo de traçar um perfil dos estudantes que foram selecionados na amostra (sendo eles os 56 que responderam ao questionário), a partir de questões relacionadas a aspectos demográficos, laborais, de ensino, município de moradia e formação dos pais, com destaque para a forma de ingresso (modalidade de cota).

3.4.1 Perfil dos estudantes da FFP até 2016/02

Até 2016/2 a Faculdade de Formação de Professores da UERJ contava com 1959 estudantes ativos, distribuídos nos 7 cursos (Gráfico 12), dentre eles 435 cursavam Geografia, 337 Pedagogia, sendo os dois cursos com mais estudantes e 162 em Matemática, o curso com menos estudantes.

Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes ativos da FFP segundo curso até 2016/2



Fonte: DataUERJ, 2017.

A partir do volume de estudantes matriculados até 2016/2 podemos mensurar o percentual de cotistas por curso (Tabela 2). Foi a partir destes resultados que verificamos que a FFP não atinge o que é determinado por lei estadual, de ter em seu quadro de estudantes 45% de ingressantes por cotas. Nenhum dos sete cursos da FFP consegue atingir a meta definida. O curso que chegou mais próximo foi História, com 42,91% de seus estudantes sendo cotistas.

Partindo dessa premissa, buscamos refletir sobre o motivo do curso de História ser o curso com maior índice de cotistas. Levantamos assim algumas hipóteses, que infelizmente, não pode ser reafirmada devido à greve que acontecia no período do levantamento, tendo um esvaziamento quase que total de estudantes e professores de todos os cursos pesquisados. Porém, acreditamos que alguns fatores corroboram para a efetivação destes dados, como por exemplo ser um curso que se caracteriza por incitar o debate sociopolítico, por ser um curso que tem sido procurado por sujeitos que já fazem parte de movimentos sociais ou envolvidos nas lutas sociais, por ser um curso que é visto socialmente como mais “fácil” de apreensão, do que a matemática, por exemplo, que apresenta uma realidade de déficit de professores, principalmente na rede pública, de ensino básico. Outras questões mais poderiam nos levar as respostas para estes dados, mas depende de um aprofundamento maior e que o tempo previsto para a conclusão da pesquisa não permitiu efetuar.

Tabela 2 - Percentual de Cotistas da FFP segundo curso até 2016/2

| Curso | Ativos (A) | | Cotistas (B) | | Cotistas (%) (A/B) × 100 |
|-------------------|------------|--------|--------------|--------|---------------------------------|
| | Freq. | % | Freq. | % | |
| Matemática | 162 | 8,27 | 27 | 5,45 | 16,67 |
| Geografia | 435 | 22,21 | 104 | 21,01 | 23,91 |
| História | 261 | 13,32 | 112 | 22,63 | 42,91 |
| Letras Inglês | 241 | 12,30 | 48 | 9,70 | 19,92 |
| Letras Literatura | 262 | 13,37 | 63 | 12,73 | 24,05 |
| Pedagogia | 337 | 17,20 | 63 | 12,73 | 18,69 |
| Ciênc. Biológicas | 261 | 13,32 | 78 | 15,76 | 29,89 |
| Total | 1959 | 100,00 | 495 | 100,00 | 25,27 |

Fonte: SAG, 2017.

Após a definição do universo de estudantes elegíveis a participarem da pesquisa (Tabela 1), pode-se realizar o detalhamento dos 428 estudantes cotistas por tipo de formação no ensino médio (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de formação no ensino médio

| Curso | Regulares | | EJA | | Supletivo / ENCCEJA | | Total | |
|-------------------|-----------|-------|-------|--------|---------------------|--------|-------|--------|
| | Freq. | % | Freq. | Freq. | Freq. | % | Freq. | % |
| Matemática | 25 | 1,28 | 0 | 0,00 | 1 / 0 | 3,85 | 26 | 6,07 |
| Geografia | 79 | 19,36 | 2 | 20,00 | 2 / 1 | 30,00 | 84 | 19,63 |
| História | 100 | 24,51 | 5 | 50,00 | 2 / 0 | 20,00 | 107 | 25,00 |
| Letras Inglês | 36 | 8,82 | 2 | 20,00 | 2 / 0 | 20,00 | 40 | 9,35 |
| Letras Literatura | 50 | 12,25 | 1 | 10,00 | 2 / 0 | 20,00 | 53 | 12,38 |
| Pedagogia | 51 | 12,50 | 0 | 0,00 | 0 / 0 | 0,00 | 51 | 11,92 |
| Ciênc. Biológicas | 67 | 16,42 | 0 | 0,00 | 0 / 0 | 0,00 | 67 | 15,65 |
| Total | 408 | 100 | 10 | 100,00 | 10 | 100,00 | 428 | 100,00 |

Fonte: SAG e Questionários, 2017.

Conforme verificamos na tabela 3, o percentual de estudantes que concluíram o ensino médio da forma regular é de 95,1% do total de estudantes ativos. Apenas 2,45% dos estudantes cotistas ativos na FFP até 2016/2 são egressos da EJA. São dados impactantes quando percebemos que a modalidade de cotas, que deveria ser um instrumento de incentivo para os estudantes, acaba não atingindo significativamente os mesmos, que têm nas suas origens educacionais a marca da formação tardia. São várias as possibilidades de análise a partir dos dados coletados acima e que podem nos levar a diversos caminhos de reflexão.

Como a pesquisa está calcada no materialismo histórico dialético, não temos como separar todo o debate que realizamos até este momento (sobre educação, sobre universidade e principalmente sobre EJA), da realidade que nos deparamos nesta pesquisa. Nesta perspectiva, compreendemos que a concepção de classe está diretamente ligada a desigualdade educacional, ressaltando que não estamos impondo como verdade absoluta que só este debate basta para entendermos toda a complexidade das desigualdades sociais (apesar de firmarmos posição desde o primeiro capítulo sobre o nosso entendimento da questão).

Podemos ratificar diante destes dados que algo precisa ser modificado. Com nossas hipóteses e nossas intenções preliminares, supomos que a realidade seria de um quantitativo baixo sim de egressos da EJA, porém, quando nos deparamos com os números, nos colocamos na posição inquietante de querer transformar, de sermos agentes, mesmo que minimamente, desta realidade. Seguindo o pensamento de Bakhtin (2000, p. 396) “a compreensão como visão de sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por

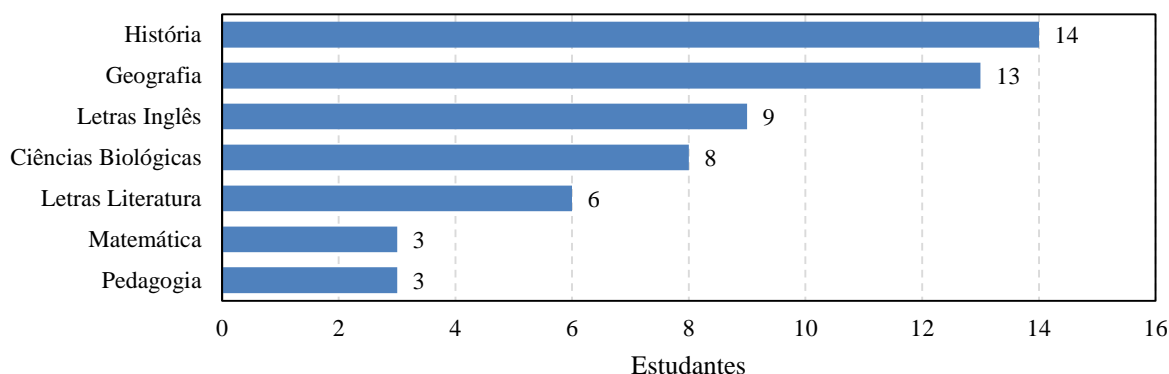
assim dizer, autocompreendido” faz fortalecer a vontade de superar. E, assim, a pesquisa pode fazer mais sentido. Esses dados servem para impulsionar e não para impactar apenas.

3.4.2 Perfil dos estudantes pesquisados

A partir de agora vamos nos atentar a amostra por conveniência, ou seja, não probabilística, de 56 estudantes, correspondendo a 13,08% do universo de estudantes.

A pesquisa contou com 56 participantes, distribuídos entre os 7 cursos da FFP. No Gráfico 13 podemos observar que a maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário foi do curso de História, correspondendo a 25% da amostra, seguido de Geografia, Letras Inglês, Ciências Biológicas, Letras Literatura, Matemática e Pedagogia.

Gráfico 13 - Distribuição das respostas aos questionários por curso



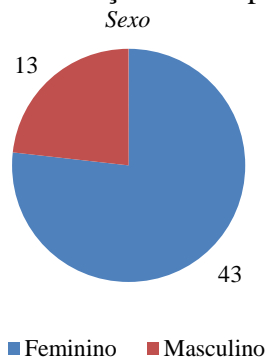
Fonte: Questionários, 2017.

O gráfico abaixo apresenta o perfil demográfico dos estudantes que responderam ao questionário. Podemos observar que a maior parte dos respondentes é do sexo feminino (43 mulheres), o que equivale a 76,7% dos estudantes cotistas, demonstrando como as mulheres estão acessando mais a universidade através das cotas do que os homens.

Estas informações reforçam o que foi apresentado no último censo da educação superior, divulgado pelo INEP em 2016 sobre os estudantes matriculados nas instituições de ensino superior (considerando as instituições públicas e privadas) na qual “71,7% das

matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino” (INEP, 2016)³².

Gráfico 14- Distribuição dos respondentes por sexo



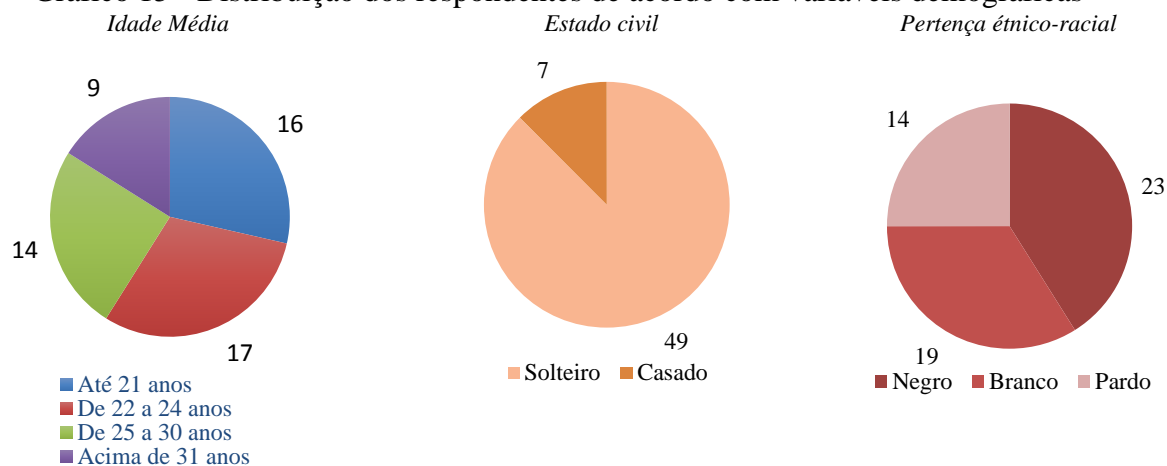
Fonte: Questionários, 2017.

Considerando a idade média dos respondentes, verificamos que mais da metade deles tem menos de 24 anos (58,9%). Em relação ao estado civil dos estudantes que responderam ao questionário 87,5% são solteiros (49). Do total de estudantes, 41% destes se declararam negros (23), superando o número de estudantes declaradamente brancos (19) e pardos (14). Este dado é muito importante diante da realidade de discriminações em que vive cotidianamente a população de origem afro-brasileira.

Acreditamos que o aumento do número de negros (principalmente) na universidade é sim um reflexo das políticas de cotas e constatamos, através destes dados, que um dos objetivos de sua existência, seja ela a ampliação do acesso para os sujeitos marcados pela exclusão em nossa sociedade, é uma realidade possível.

³²Para obter maiores informações sobre o censo do ensino superior acessar:
<http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>

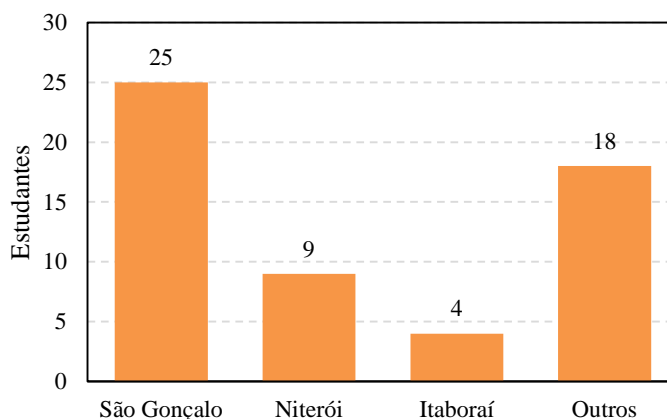
Gráfico 15 - Distribuição dos respondentes de acordo com variáveis demográficas



Fonte: Questionários, 2017.

Sobre a região de moradia dos respondentes, temos que a maioria deles reside no próprio município de São Gonçalo (25 estudantes), o equivalente a 44,6% do total. Assim, verificamos como a UERJ é referenciada pelos moradores do município e como ela se torna importante, visto que é a única universidade pública de São Gonçalo. A segunda região mais frequente foram municípios de fora do eixo São Gonçalo, Niterói e Itaboraí, totalizando 18 pessoas (foram citados os municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Maricá, Tanguá, Cachoeira de Macacu, Magé, Rio Bonito e São Paulo).

Gráfico 16- Distribuição dos respondentes por município de moradia



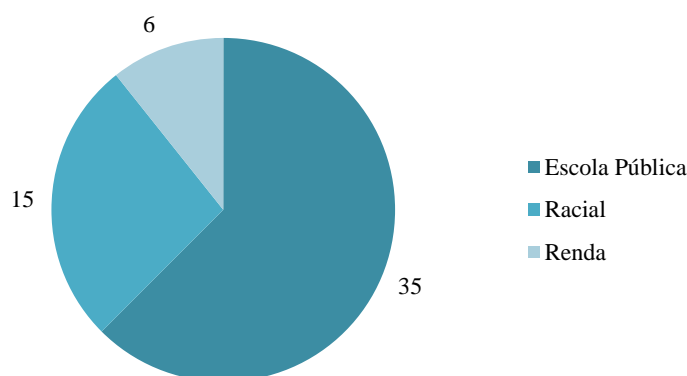
Fonte: Questionários, 2017.

O Gráfico 17 apresenta a distribuição dos respondentes por forma de ingresso, onde é possível observar por qual tipo de cota os estudantes tiveram acesso à universidade.

Podemos observar que a maior parte deles foi por escola pública (35), seguida do critério racial (15) e renda (6). Ressaltamos ainda que não houve ingressantes das outras

modalidades de acesso por cotas na UERJ (indígenas, pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço).

Gráfico 17 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota)



Fonte: Questionários, 2017.

Existem 2 aspectos fundamentais para analisarmos nestes dados apresentados: o primeiro é de que, apesar da maioria dos estudantes que respondeu ao questionário ter se declarado negros (41%), esta não foi a modalidade de acesso escolhida por todos neste perfil. Do total de 23 estudantes declaradamente negros, 10 optaram pelo acesso através da cota de escola pública, apesar de poderem optar por uma das duas modalidades.

Avaliamos que este é um dado importante para refletirmos sobre a identidade na qual os estudantes tomam posição e quais os motivos que justificam eles se identificarem mais como estudantes de escola pública do que com a sua pertença étnico-racial. Infelizmente não tivemos tempo hábil na pesquisa para abordá-los novamente a fim de entendermos suas opções. Mas, na busca por referenciais bibliográficos que pudessem contribuir nesta análise, nos deparamos com um artigo da professora Doutora Elielma Machado³³, para a Revista Advir nº 19, de setembro de 2005, no qual a autora faz uma reflexão sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais e destaca o que, segundo ela, “o que talvez seja a mais importante descoberta da tese” (sic):

³³ Elielma Ayres Machado é, atualmente, professora adjunta, colaboradora do PROAFRO-UERJ, Coordenadora de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC-UERJ), coordenadora da disciplina Diversidade Cultural e Educação EAD do curso de Licenciatura em Pedagogia (CEDERJ-UERJ) do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784696Z9>

[...] a lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, isoladamente, possibilitou o acesso de um número maior de candidatos autodeclarados negros ou pardos do que a lei de cotas para negros e pardos. Beneficiados pela primeira lei (de reserva para egressos de escolas públicas), 798 candidatos “negros e pardos” obtiveram vagas na Uerj. Enquanto apenas 331 vestibulandos incluídos nesta categoria ingressaram na universidade pela segunda lei (de cotas para negros ou pardos). Ou seja, entre os 1.968 que “se autodeclararam como negros e pardos” que passaram no vestibular, a grande maioria, cerca de 80%, garantiu sua matrícula na universidade independentemente da lei de cotas para negros e pardos (MACHADO, 2005, p. 31).

Estes dados apresentados pela autora são referentes ao vestibular de 2003, primeiro ano em que o vestibular da UERJ possibilitou a reserva de vagas para negros. Ou seja, este parece não ser um dado novo e nem específico da FFP. Desde o início da política de cotas na instituição, foi identificada a opção pela modalidade de escola pública por aqueles que também poderiam optar pela cota de negros. Assim como a autora, ainda não temos respostas, mas certamente fica o incentivo ao debate na instituição e nos espaços de discussão sobre as cotas o que levam estes estudantes a esta posição.

Outro aspecto importante que precisamos salientar é em relação as respostas dos estudantes sobre o ingresso por cota de renda, uma vez que não existe esta opção de cotas para o ingresso na UERJ. O critério de renda é o pilar de avaliação socioeconômica para todas as modalidades de cotas e não é uma modalidade em si. O questionário foi formulado com perguntas abertas e fechadas. Em relação ao tipo de cota que ingressou, não colocamos as opções de modalidades existentes, mas deixamos o estudante responder conforme optou na realização do vestibular. Quando nos debruçamos sobre os dados para a análise, nos deparamos com a opção renda como forma de ingresso em 6 questionários. Destes, 4 se declararam pardos na pergunta sobre pertença étnico-racial e 2 se declararam brancos. Nenhum estudante autodeclarado negro afirmou ter ingressado por cota de renda.

Este dado causou, à princípio, estranheza, porém, após uma reflexão sobre as informações geradas, entendemos que estes estudantes, apesar de terem ingressado por outra modalidade, se identificaram mais com a sua condição econômica, como fator primordial para seu ingresso na universidade, do que com a real opção existente no vestibular. Em uma sociedade onde o econômico é o fator conducente para a hegemonia do capital, as identificações por condições de classe, não deve realmente ser desconsiderada. E estas respostas têm uma profundidade maior ao serem feitas sem indução do próprio questionário, já que não haviam opções e sim a pergunta aberta sobre o seu acesso.

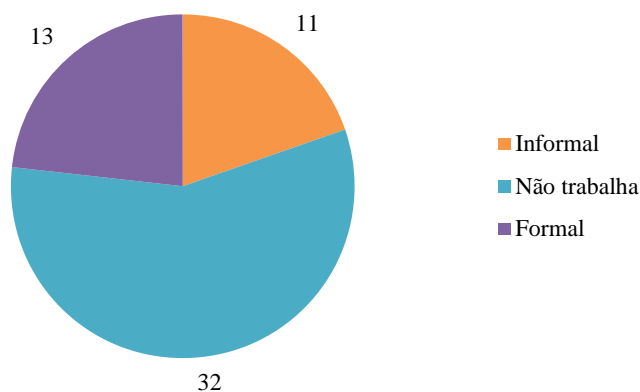
Assim, elas se tornaram as representatividades dos próprios estudantes, da forma como se inserem dentro da política de cotas, com a entendem e a identificam. É a condição

econômica, ao menos nos termos da pesquisa realizada, que se sobressai a condição social para estes estudantes, na forma como se enxergam dentro do contexto em que estão inseridos.

No Gráfico 18 podemos observar que a maior parte dos estudantes não trabalha (32), seguido do trabalho formal (13) e trabalho informal (11). Considerando que 58,9% dos estudantes que responderam ao questionário têm menos de 24 anos e que alguns cursos da FFP são diurnos, impossibilitando a conciliação com uma carga horária de trabalho, avaliamos aparecerem duas situações distintas nesses dados: a primeira é da exigência cada vez maior do mercado de trabalho de experiência profissional qualificada.

A segunda é a de que, a condição de estudante cotista possibilita o recebimento de uma bolsa, no valor de R\$500,00 atualmente, para contribuir na permanência do estudante na universidade, o que pode retardar a necessidade da entrada destes no mercado de trabalho, o que refletiria diretamente no desempenho acadêmico e na sua dedicação no processo de formação.

Gráfico 18 - Distribuição dos respondentes por forma de trabalho



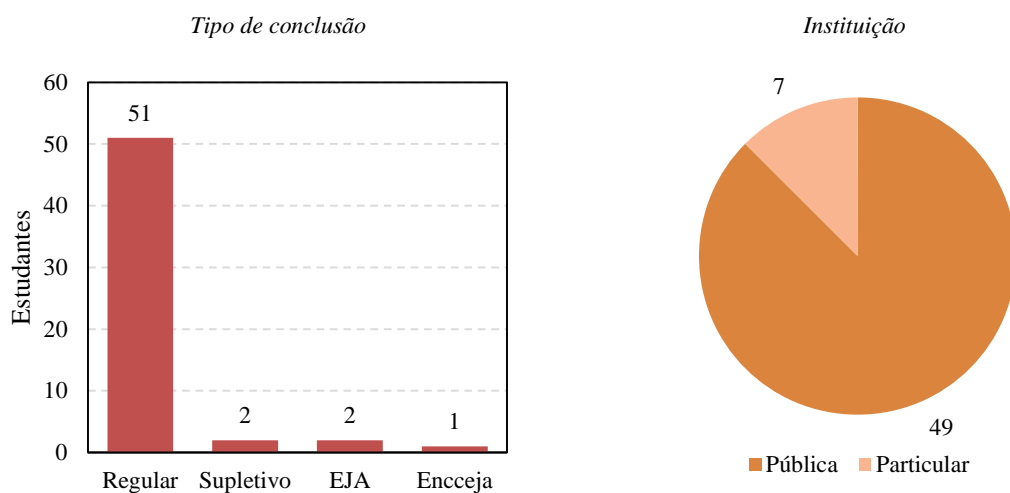
Fonte: Questionários, 2017.

No que diz respeito ao tipo de conclusão do ensino médio dos respondentes, de acordo com o gráfico 19 podemos observar que 51 respondentes concluíram de forma Regular, o que equivale a 91% do total de estudantes. Os demais concluíram o ensino médio através da EJA (3,5%), ENCCEJA (2%) ou Supletivo (3,5%).

Do total de respondentes, 49 cursaram o ensino médio em escolas públicas, ou seja, 87,5% dos estudantes cotistas pesquisados nesta análise são oriundos da escola pública. Percebemos, a partir destes dados como a política de cotas tem possibilitado um aumento significativo no quadro da universidade de estudantes de origens mais carentes da sociedade,

se comparado aos anos que antecedem essas ações. O universo de egressos de escola pública possibilita uma mudança de perfil na universidade.

Gráfico 19- Distribuição dos respondentes a respeito do ensino médio

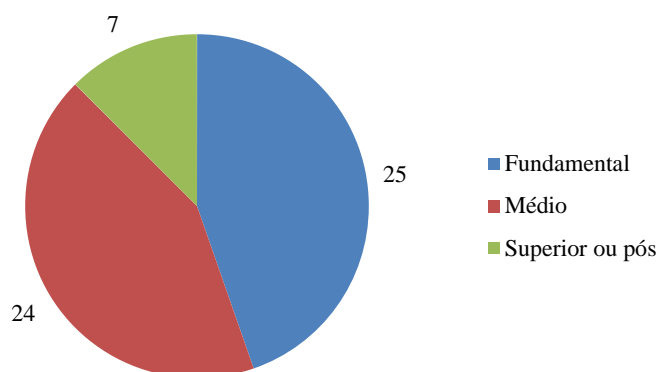


Fonte: Questionários, 2017.

O gráfico abaixo apresenta que 25 estudantes têm referenciais de formação dos pais que cursaram apenas até o ensino fundamental (44,6%). Quase que empatados vem os pais com formação no ensino médio (42,9%) e somente 7 estudantes que responderam informaram que seus pais têm formação no ensino superior ou na pós-graduação (12,5%).

Estamos vivenciando uma geração de estudantes que são os primeiros membros da sua família a ingressarem em uma universidade, criando condições de melhoria da qualidade de vida, maior possibilidade de acesso ao conhecimento, inserção em espaços de sociabilidade que contribuam para que sejam sujeitos mais reflexivos e críticos em relação a sua própria realidade.

Gráfico 20 - Distribuição dos respondentes por formação dos pais



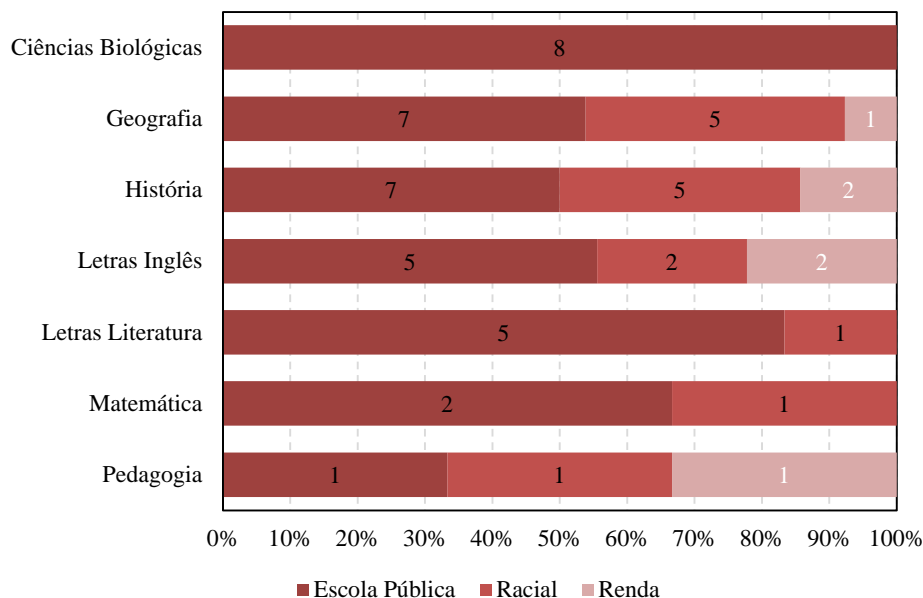
Fonte: Questionários, 2017.

3.4.3 Perfil dos estudantes pesquisados por forma de ingresso (tipo de cota)

A seção a seguir apresenta o detalhamento dos estudantes, de acordo com a forma de ingresso (tipo de cota) e os demais quesitos do questionário. Cabe ressaltar que devido a amostra reduzida em alguns quesitos, optou-se por apresentar as tabulações por número absoluto, possibilitando uma melhor observação dos volumes amostrais, que poderiam ser passados despercebidos caso fossem apresentados os resultados por números relativos.

De acordo com o Gráfico 21 podemos observar que em todos os cursos existe a predominância de cotistas que ingressaram por escola pública. Destaque para o curso de Ciências Biológicas, em que todos os estudantes cotistas respondentes são oriundos de escola pública. O curso de Letras Literatura também apresenta quase a totalidade de cotistas oriundos de escola pública. Ressaltando mais uma vez que 62,5% dos estudantes que responderam ao questionário são oriundos da escola pública e optaram por esta forma de ingresso. É certo que estamos apresentando apenas uma amostra, porém, não podemos desqualificar os dados levantados, que representam mais de 10% do total de estudantes cotistas da unidade.

Gráfico 21 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo curso

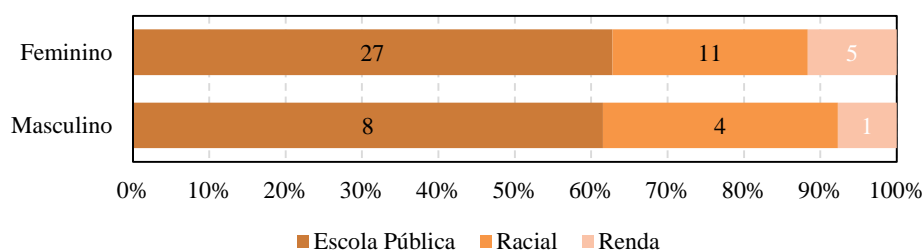


Fonte: Questionários, 2017.

O próximo Gráfico apresenta que a distribuição, o tipo de cota e o sexo, ajudam a identificar que a distribuição por sexo é muito próxima, indicando que o tipo de ingresso não é influenciado pelo sexo.

Apesar de verificarmos que 76,8% dos respondentes são do sexo feminino, em relação aos 23,2% do sexo masculino, quando comparamos como ambos ingressaram, temos um equilíbrio da forma de ingresso, onde cerca de 62% são oriundos de escola pública, em ambos os sexos.

Gráfico 22 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo sexo

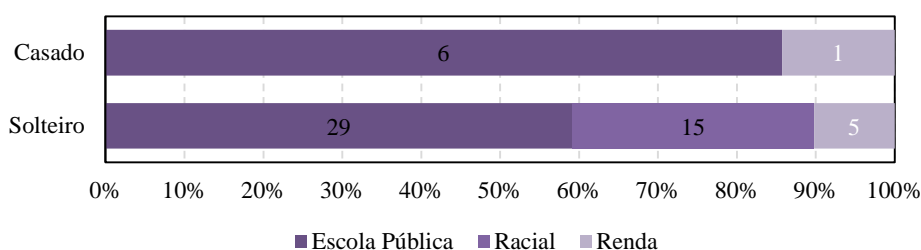


Fonte: Questionários, 2017.

De acordo com o estado civil, na pesquisa, não foi identificado nenhum estudante que tivesse ingressado por cotas raciais que fosse casado. Do total de estudantes casados, 85,8%

são de escola pública, enquanto 59,1% dos estudantes solteiros são de escola pública e optaram por esta forma de ingresso.

Gráfico 23 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo estado civil



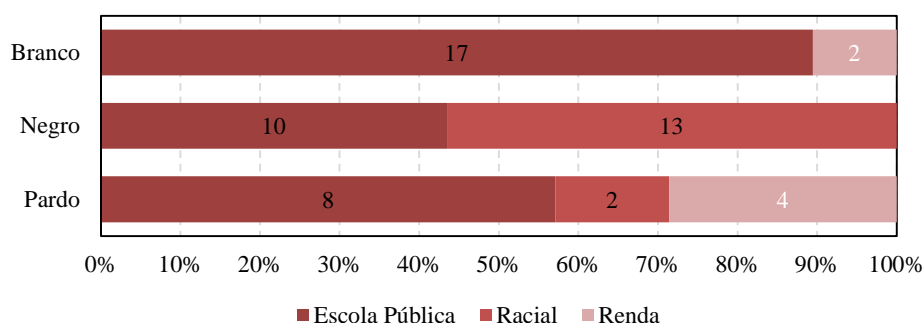
Fonte: Questionários, 2017.

A distribuição dos cotistas por pertença étnico-racial ajuda a identificar que para os 10 entre os 23 estudantes declaradamente negros respondentes (43,5%) ingressaram por cota de escola pública e o restante por cotas raciais, mostrando que o ingresso de acordo com a raça não necessariamente implica na opção pela cota racial (Gráfico 24).

Dos estudantes declaradamente brancos 89,5% ingressaram por cota de escola pública e 10,5% informaram ter ingressaram por cota de renda, reafirmando que não existe esta opção de ingresso no vestibular da UERJ. O mesmo aconteceu com os declaradamente pardos, onde 28,6% dos estudantes respondentes informaram esta mesma forma de ingresso. Conforme discutimos acima, é bastante interessante observar os significados para estes estudantes de suas condições econômicas que se sobrepõem as questões de raça ou outras modalidades de acesso. É a forma como se identificam, é a forma como se percebem dentro deste contexto de cotista: de estudante pobre³⁴, acima de tudo.

³⁴ O conceito de pobre utilizado na pesquisa é construída na perspectiva de classe social, não apenas associado ao fator econômico, mas sobretudo, ao fator político e social que compõem todo o sentido de pobreza na qual Marx defende na sua discussão de que “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita...” (MARX, 2011, p. 25).

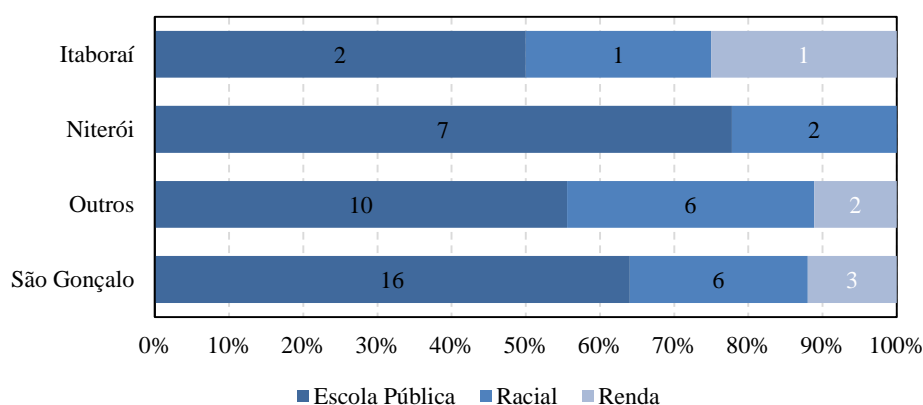
Gráfico 24 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo pertença étnico-racial



Fonte: Questionários, 2017.

Podemos observar que a maior parte dos estudantes pesquisados reside em São Gonçalo, contudo é a cidade de Niterói que apresenta maior percentual de ingressantes por escola pública, representando 77,8% dos estudantes que residem neste município. Em São Gonçalo, 64% destes ingressaram por escola pública. Enquanto que em Itaboraí foram 50% dos estudantes e nos outros municípios 55,5% ingressaram pela cota de escola pública.

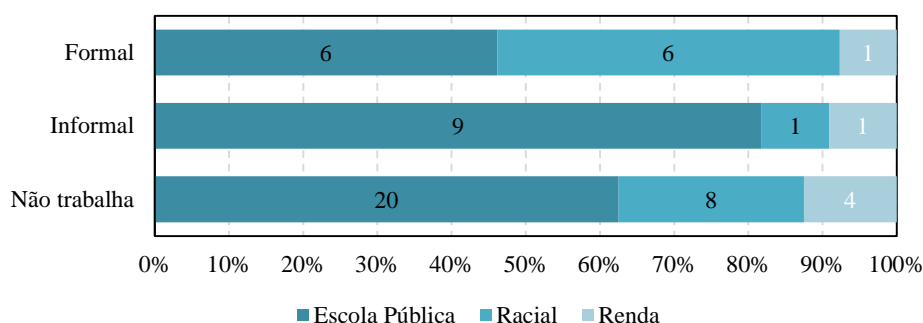
Gráfico 25 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo município de moradia



Fonte: Questionários, 2017.

De acordo com a forma de trabalho, observa-se que todas as formas de trabalho apresentadas tiveram uma prevalência de ingressantes por escola pública, onde 46,1% que são trabalhadores formais, 81,9% dos que são trabalhadores informais e 62,5% dos estudantes que não trabalham ingressaram pela escola pública. Do total de respondentes 26,8% optaram por ingressar por cota racial e 10,8% relataram terem ingressado por cota de renda.

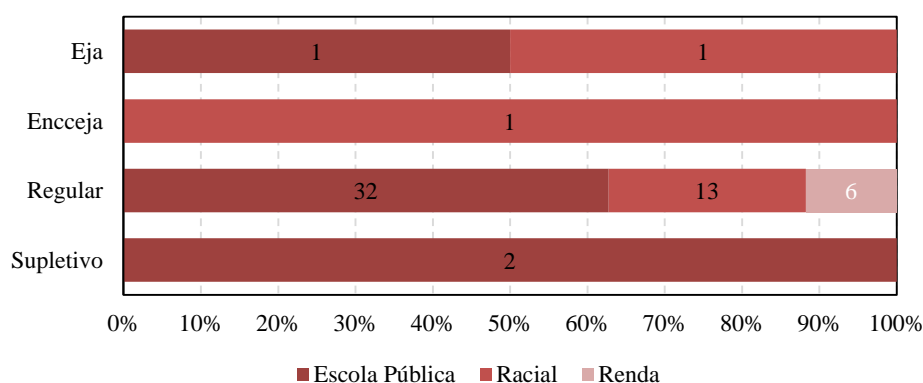
Gráfico 26 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo forma de trabalho



Fonte: Questionários, 2017.

Nos dados abaixo podemos demonstrar que dos 2 estudantes respondentes que informaram terem concluído o ensino médio através da Educação de Jovens e Adultos, metade ingressou pela escola pública e a outra metade ingressou por cota racial. Do único estudante que declarou ter concluído pelo ENCCEJA, ingressou por cota racial. Já os 2 estudantes que concluíram por supletivo, todos optaram em ingressar por escola pública. Quando verificamos os estudantes que se formaram pelo regular, a grande maioria dos respondentes (91%), optaram pela cota de escola pública (62,8%), 25,5% ingressaram por cota racial e 11,7% relataram terem ingressado por renda. Ressaltando que todos os estudantes que relataram terem ingressado por renda, concluíram de forma regular.

Gráfico 27 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo tipo de conclusão

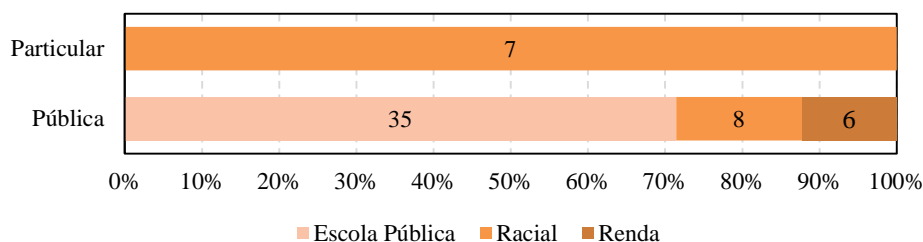


Fonte: Questionários, 2017.

De acordo com o tipo de instituição (particular ou pública) podemos observar que todos os respondentes oriundos de instituição particular ingressaram por cotas raciais. Sendo

71,4% que se formaram em instituição pública também optaram pelo ingresso por escola pública, vindo em segundo lugar a cota racial (16,3%) e por último declararam o ingresso por renda (12,3%).

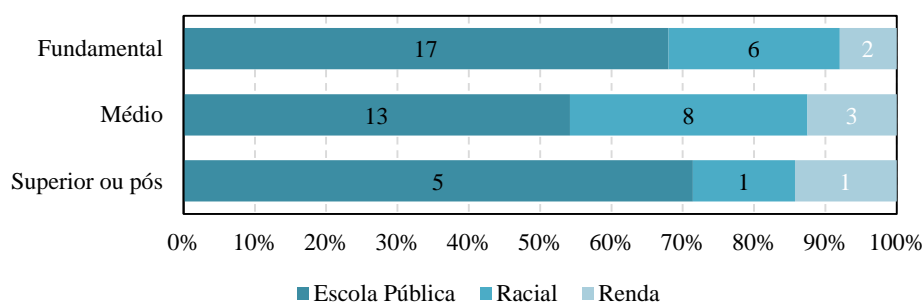
Gráfico 28- Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo instituição



Fonte: Questionários, 2017.

De acordo com a formação dos pais pode-se observar que dos estudantes que ingressaram por cota de escola pública, 48,6% apresentaram que seus pais têm apenas o ensino fundamental. Dos estudantes que ingressaram por cota racial a maior parte de seus pais têm o ensino médio (53,3%) e dos estudantes que informaram ingresso por renda, 50% declararam que seus pais possuem ensino médio, seguido do ensino fundamental (33,3%) e apenas 16,7% fizeram ensino superior ou pós-graduação.

Gráfico 29 - Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo formação dos pais



Fonte: Questionários, 2017.

Após a apresentação dos dados estatísticos conseguimos traçar um perfil mínimo dos estudantes cotistas da FFP e entender melhor sobre as características que apresentam de forma de ingresso, sexo, estado civil, pertença étnico-racial, município de moradia, forma de trabalho, tipo de conclusão do ensino médio, tipo de instituição (pública ou privada) e

formação dos pais. Mais uma vez vale a pena ratificar que esta pesquisa de campo foi realizada em meio a uma greve (legítima) de técnicos administrativos, professores e estudantes, o que impossibilitou a viabilidade de uma pesquisa mais ampla, atingindo um número maior de estudantes cotistas. Porém optamos, independentemente da situação conjuntural e estrutural que a universidade atravessa, em realizar, dentro do possível, este levantamento.

É importante frisar que os estudantes egressos da EJA que encontramos através do questionário foi apenas 20% do total de estudantes cotistas egressos da EJA que encontramos através do sistema SAG, no cadastro feito pelo próprio estudante quando ingressa na universidade. Lembrando que estas informações são opcionais, portanto, diversos estudantes deixaram o cadastro parcialmente em branco. Porém, sobre a informação de egressos da EJA conseguimos rastrear os 100% dos ativos até 2016/2.

Para finalizar este capítulo nos referenciamos em Bourdieu e Passeron, que no livro “Os Herdeiros” (2015) afirmam que “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BOURDIEU, 2015, p. 42).

Percebemos o quanto as cotas estão contribuindo para o aumento de estudantes de escolas públicas, negros e carentes na universidade pública. Mesmo que esta não seja a única saída para a democratização do acesso, certamente os dados nos mostram que estamos traçando um novo perfil de estudantes na universidade.

O caminho é longo (e dolorido para muitos), mas a possibilidade do ingresso se tornar efetivamente real para estes estudantes já reestrutura, mesmo que ainda longe do ideal, o modelo de universidade pública que queremos. A universidade marcada pela elitização de classe, agora vem se reorganizando dando oportunidades de acesso antes inimagináveis para diversos destes estudantes pesquisados.

Os dados nos mostram que algo está mudando sim e que a universidade pública precisa ser para todos, independentemente de classe, gênero, raça ou tudo mais que demarca a discriminação em nossa sociedade. E nesse sentido, as cotas estão tendo papel fundamental para democratizar a universidade pública.

4 O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NAS VOZES DOS ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EJA

Quando o homem compreende a sua realidade,
pode levantar hipóteses sobre o desafio
dessa realidade e procurar soluções.
Assim, pode transformá-la e o seu trabalho
pode criar um mundo próprio,
seu Eu e as suas circunstâncias.

Paulo Freire

Iniciamos este capítulo, esclarecendo como conseguimos alcançar os estudantes cotistas egressos da EJA e como foi o processo que resultou nas entrevistas.

O primeiro levantamento em que apontamos que existiam egressos da EJA, ativos, na FFP, foi através do envio de e-mails, no qual 2 respondentes afirmaram ser egressos da EJA e 1 do ENCCEJA. Porém, como o número de estudantes que responderam ao questionário foi relativamente pequeno diante do total de cotistas da unidade, buscamos outras fontes de pesquisa, que foi o contato telefônico e o próprio SAG, que registrava os dados cadastrais dos estudantes. Como já justificado, não há uma obrigatoriedade no preenchimento, portanto, alguns cadastros constavam apenas dos nomes e de dados de identificação civil dos estudantes. No cadastro aparece a opção do estudante inserir o nome da escola que concluiu o ensino médio e como foi a sua forma de conclusão, mas observamos que mais de 50% deixam umas das duas informações em branco, ou ambas.

Assim, montamos um banco de dados com todos os estudantes cotistas ativos até 2016/2 e fomos trabalhando em eliminação dos que já sabíamos qual o tipo de escolaridade, se foi pela EJA. Foi um trabalho cansativo e muito cuidadoso para que pudéssemos alcançar os 100% dos cotistas e ter um resultado exato. Diante das dificuldades de falta de equipamentos disponíveis, da falta do sistema (que em diversos dias estava fora do ar), dos telefones cadastrados errados, fomos tentando traçar o que precisávamos para chegar aos egressos da EJA.

4.1 Os estudantes cotistas egressos da EJA, ENCEJA e Supletivo da FFP

Inicialmente encontramos 10 estudantes cotistas que seriam egressos da EJA. Deste total, 2 estudantes responderam ao questionário, ambos do curso de Geografia, 3 estudantes, localizamos através do contato telefônico (dos cursos de História, Letras Inglês e Letras Literatura) e os demais responderam ao cadastro no SAG (5). Segue abaixo a tabela conforme encontramos inicialmente:

Tabela 4 - Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de escolaridade no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo

| CURSOS | EJA | ENCCEJA | SUPLETIVO |
|---------------------|-----|---------|-----------|
| Matemática | 0 | 0 | 1 |
| Geografia | 2 | 1 | 2 |
| História | 5 | 0 | 2 |
| Letras Inglês | 2 | 0 | 2 |
| Letras Literatura | 1 | 0 | 2 |
| Pedagogia | 0 | 0 | 0 |
| Ciências Biológicas | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 10 | 1 | 9 |

Fonte: SAG, 2017.

Porém, após realizarmos novos contatos a fim de marcarmos as entrevistas, descobrimos que os dados não condiziam com a realidade devido a algumas situações específicas, tais como: uma das estudantes (do curso História) colocou no SAG a conclusão como EJA, mas no contato telefônico informou que fez a conclusão de forma regular e que se confundiu ao cadastrar os dados no sistema, assim como uma estudante do curso de Letras Inglês que colocou EJA no sistema, na verdade, informou por telefone, que fez EAD. Outro estudante (do curso de História), ao entrarmos em contato, informou que realizou apenas o último ano na EJA e informou que não gostaria de participar da pesquisa. Outros 3 estudantes, dos cursos de Geografia, Letras Inglês e Letras Literatura, apesar de estarem como ativos no sistema SAG não estariam frequentando mais as aulas, sendo a nossa hipótese de abandono do curso.

Portanto, ao final verificamos que não seriam 10 estudantes cotistas egressos da EJA, como tínhamos apontado, mas apenas 8 estudantes. Destes, 3 egressos da EJA participaram da

entrevista e 1 estudante que fez ENCCEJA também participou. Devido a falta de tempo hábil para a finalização da pesquisa de campo e a falta de estrutura para a realização das entrevistas (falaremos deste processo adiante), optamos por não realizar entrevistas com os concluintes por supletivos. Corrigindo, segue abaixo a tabela com os dados finais de estudantes cotistas egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo:

Tabela 5- Distribuição de Cotistas da FFP por curso, segundo tipo de formação no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo (dados corrigidos)

| CURSOS | EJA | ENCCEJA | SUPLETIVO |
|--------------------------|------|---------|-----------|
| Matemática | 0 | 0 | 1 |
| Geografia | 2 | 1 | 2 |
| História | 4 | 0 | 2 |
| Letras Inglês | 1 | 0 | 2 |
| Letras Literatura | 1 | 0 | 2 |
| Pedagogia | 0 | 0 | 0 |
| Ciências Biológicas | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 8 | 1 | 9 |
| PERCENTUAL ³⁵ | 1,8% | 0,23% | 2,1% |

Fonte: SAG, 2017.

Consideramos importante demonstrar estes dados pelo recorte de gênero:

Tabela 6- Distribuição de Cotistas da FFP por gênero, segundo tipo de formação no ensino médio: egressos da EJA, ENCCEJA e Supletivo

| GÊNERO | EJA | ENCCEJA | SUPLETIVO |
|-----------|-----|---------|-----------|
| MASCULINO | 4 | 1 | 1 |
| FEMININO | 4 | 0 | 8 |
| TOTAL | 8 | 1 | 9 |

Fonte: SAG, 2017.

³⁵ Este percentual está baseado no total de estudantes contabilizados na pesquisa, ou seja, 428 estudantes que estavam ativos até 2016/2 e conseguimos informações do tipo de conclusão do ensino médio. Lembrando que o total de estudantes ativos seria de 495, porém, não conseguimos nenhuma informação de 41 destes estudantes.

4.2 As entrevistas

As entrevistas aconteceram entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2018, na própria FFP. Tivemos algumas dificuldades para conseguir um espaço adequado para a realização das entrevistas, de forma a resguardar o sigilo profissional necessário, ao que os estudantes têm direito. Como não havia uma sala reservada que pudesse ser utilizada, recorremos a sala do Grupo Vozes e a sala do Serviço Social, porém, ambas têm pouca restrição de barulho e acesso. Assim, as entrevistas foram realizadas adequadamente ao que foi possibilitado naquele momento.

As entrevistas foram agendadas uma semana antes, de acordo com o horário disponível dos estudantes. Antes de iniciá-las foram feitas as apresentações quanto aos procedimentos da entrevista e o objetivo da mesma. Apresentamos o roteiro com as perguntas e solicitamos as autorizações por escrito, seguindo as regras do comitê de ética para a realização de entrevistas (o termo de consentimento livre e esclarecido que consta nos anexos).

As perguntas foram formuladas de forma a não induzir respostas diretas e buscando o que Bourdieu (2001) chama de uma comunicação não violenta. Em relação a isto, Alvarenga (2010) discorre sobre preocupações ético-políticas quando recorremos a entrevistas como um dos procedimentos de coletas de dados.

Em diálogo com Bourdieu e Bakhtin entende este procedimento como uma relação dialógica na qual

[...] as pessoas que participam de uma relação dialógica trazem consigo as inscrições de suas condições de vida. Estas, por sua vez, impregnam, não apenas o que se diz, mas como se diz na corrente da comunicação. Dito de outro modo, o lugar social que as pessoas ocupam na sociedade determina os sentidos que elas fazem de si, do outro e da realidade quando se propõem a dizer. (...). O jogo entre perguntas e respostas não se limita ao diálogo real, mas num movimento que a qualquer momento pode redesenhar um novo afluente de sucessivas produções e compreensões de sentidos (ALVARENGA, 2010, p. 234).

Na perspectiva dialógica, os textos de entrevistas como linguagem, fruto de interação entre duas consciências (entrevistado e entrevistador), não pode estar fora da sociedade, considerando que o enunciado, como unidade concretada interação verbal, não é estável e emerge de cada situação de enunciação em que é produzido e circula.

Os estudantes entrevistados foram perguntados sobre a possibilidade da gravação da entrevista, de forma a ser mais fidedigna com o que desejam relatar. Importante informar que todos os estudantes concordaram com as gravações e se mostraram confortáveis diante da gravação.

Como já mencionado, o que dificultou a realização das entrevistas foi a falta de sala adequada³⁶, onde tivemos que lidar com obstáculos (como ruídos no entorno) que não contribuíram para a reflexão que estava sendo provocada. Porém, nada que comprometesse o andamento das mesmas.

O objetivo proposto foi de uma breve apresentação do estudante, seguido por perguntas que tentavam traçar as trajetórias escolares deles e de seus familiares, suas trajetórias profissionais e as experiências que tiveram na formação da EJA e no ingresso na universidade, enquanto cotistas. No final de cada entrevista ficava em aberto a possibilidade do entrevistado colocar mais informações que considerasse importante, dentro do contexto da pesquisa e que pudessem contribuir para uma reflexão sobre as suas experiências, que não foram elencadas no decorrer da entrevista.

4.3 Diálogos com os estudantes cotistas egressos da EJA e ENCCEJA: desafios e conquistas

Começamos esta importante reflexão sobre um dos pontos-chave deste trabalho, seja ele os diálogos que tivemos com os estudantes cotistas egressos da EJA e do ENCCEJA, partindo do entendimento de que “...nós, pesquisadores, mergulhados que estamos em nossas preocupações investigativas sobre um objeto da realidade, precisamos manter nossos olhos entusiasmados para o inédito que no antigo se gesta” (ALVARENGA, 2010, p. 22).

Assim nos deparamos, diante de tantos obstáculos enfrentados, com o privilégio de poder ouvir as vozes silenciadas durante a pesquisa³⁷. Colocar à prova as hipóteses levantadas desde a formulação deste projeto. Buscar os sentidos que a universidade pode ter para estes estudantes sem dialogar com eles, não daria sentido a própria pesquisa. Por este motivo se

³⁶ Algumas delas, puderam ser realizadas na sala do Grupo Vozes da Educação. Pequena sala que serve a 11 professores do Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação. Outras foram feitas na sala do Serviço Social, no momento que não havia atendimento marcado pela profissional que ali trabalha.

³⁷ Silenciadas não no sentido de abafadas, mas de não ouvidas, distantes, pouco expressivas no universo de estudantes cotistas da universidade.

tornou fundamental buscar, de forma dialética, refletir junto com estes estudantes sobre as condições que os levaram a buscar a universidade, indo na contra corrente das políticas educacionais direcionadas para os jovens e adultos, como uma possibilidade real a ser conquistada.

A partir de agora, vamos então “mergulhar” nesses diálogos, buscando neles um alicerce para as reflexões feitas até aqui, entrelaçando pensamentos, ideias, histórias, trajetórias, que nos conduzirão, certamente, a outras reflexões, na medida em que descobrimos dialogicamente quais os sentidos sobre universidade estes estudantes nos apresentam.

Entrevista 1³⁸: Alex. B. F.: “acesso à universidade é uma coisa que nunca foi tocada no colégio”.

Alex, 44 anos, cursa história e fez os últimos dois anos do ensino médio através da EJA, ingressou por cota de escola pública e foi um estudante trabalhador, realidade de muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Relata nunca ter tido incentivo da escola para ingressar na universidade: “Nunca foi assunto de tema em sala de aula. Apesar que é uma escola pequena, é uma escola bem periférica, não fica em um grande centro, fica perto de comunidade do tráfico (sic)”.

Seu maior incentivo em ingressar na universidade foi o mercado de trabalho:

“Foi o mercado de trabalho que me fez pensar nisso. Como eu sou meio que um...as formas normais, básica assim pra todo mundo eu não consigo me encontrar, me enquadrar nesse quadro de funcionário. Eu não sei, eu não consigo ser funcionário de bater carteira assinada, bater ponto, ou seja, então eu tive que repensar minha vida. Primeiro eu comecei a trabalhar por conta própria, mas também não foi suficiente aí eu... bem dizer foi assim, uma coisa assim, apareceu...somente assim me deu uma vontade de fazer uma inscrição do Enem, mas também não tinha nenhuma pretensão de entrar, fiz. Fiz aí comecei assim: ‘não, é um caminho que eu posso seguir’”.

Apesar de sonhar em fazer Engenharia, construir prédios, pontes, arranha-céus, não gosta de matemática e viu nesta falta de identificação um empecilho para seguir adiante e optou por fazer História e relata que passou a gostar mais de história após ter ingressado no curso. Todos da família que já cursaram nível superior, incluindo familiares próximos e distantes (no total de 3), não exerceram a profissão.

³⁸ Reafirmamos que todas as entrevistas realizadas foram autorizadas pelos entrevistados, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo as regras do protocolo de pesquisa do Comitê de Ética, que segue em anexo neste trabalho.

Como a maior dificuldade para ingressar na universidade relatou o próprio vestibular, afirmando que “é um processo exclusório³⁹. Ela não dá acesso a todos. É somente uma elite que consegue entrar (sic)”. Porém, enfatiza que “se você fizer o que você gosta, eu acho que com dificuldade você ainda consegue. Não é fácil, mas não é impossível. Eu acho que o vestibular é mais difícil do que a permanência (sic)”.

Em diálogo com estes enunciados que expressam as dificuldades relatadas pelo entrevistado, considerando ser esta uma realidade concreta de muitos estudantes oriundos da escola pública, independente de terem cursado EJA ou não, buscamos entender melhor o significado destas dificuldades no processo de formação do estudante, no qual ele relatou:

“Não é um processo fácil, principalmente para quem vem da periferia, colégio público. Todas as dificuldades que eu tinha, matéria que eu não tinha professor. Meu professor de História era um professor emprestado de Geografia. Química era um professor emprestado da física. Ou seja, então, sinceramente é dificuldade da escola pública que, principalmente, no caso de periferia, de comunidade é difícil. Ou seja, então, acesso à universidade é uma coisa que nunca foi tocada no colégio”.

A falta de orientação, de informação se tornou um obstáculo a mais para ele, na medida em que salienta que não existe um compromisso da escola neste sentido.

A proximidade da unidade da FFP com a sua residência foi a justificativa para a escolha desta unidade da UERJ. Assim, como já relatamos em outro momento da pesquisa, em sua fala aparece a importância da existência de uma universidade pública no município. A existência da FFP não aparece apenas como um direito ao acesso a uma universidade próxima de casa. É a possibilidade visível em uma cidade marcada pela desigualdade e pela pobreza.

Ao dialogarmos sobre as cotas, o estudante salientou: “Eu sou uma pessoa muito crítica às cotas. Pra mim a cota tem que existir em universidade pública sim, mas essa cota não é do jeito que é não. Pra mim tem que existir cota pra rico e não pra pobre. Pra mim é botar 20% pra rico e o resto tudo pra...(sic)”.

O estudante não tinha informações sobre a política de cotas e a possibilidade de ingresso através desta modalidade. Seu primeiro contato foi no pré-vestibular comunitário, que estudou por dois anos, até ingressar na UERJ. Entender suas perspectivas sobre as cotas nos aproxima de uma visão sobre um outro olhar, ou talvez um outro aspecto, o de perceber as cotas sobre o viés inverso. Em seu pensamento, se a maioria da população brasileira é pobre, a

³⁹ O entrevistado utiliza diversas vezes o termo “exclusório”. Em diálogo com os significados que a linguagem pode remeter sobre os sentidos das palavras, este termo utilizado por ele tanto pode ser um referencial de “exclusivo”, para poucos, conforme a sua origem de classe social, como pode ser de excludente, pois os que chegam até a universidade, também, por origem de classe (classe trabalhadora), nela não conseguem permanecer.

universidade pública deveria ser prioritariamente ocupada por esta classe e não o contrário. Para ele, o direito à educação parte desta ação afirmativa ao reverso. As cotas, para o que o entrevistado denomina como “os ricos”, seria o caminho para a diminuição da desigualdade educacional⁴⁰.

Sobre a existência da política de cotas na UERJ ele coloca que

“Todo o processo é exclusório, acho que as cotas é uma forma definitiva de inclusão. E ajuda muito a permanência. Eu acho um processo muito burocrático, fácil de manipular, mas assim, eu acho que deveria mudar os critérios. Eu acho que deveria se fazer uma pesquisa realmente da pessoa, mas não é papel hoje em dia, são coisas muito fáceis de manipular. Eu conheço gente que tá ingresso e que não tem nenhuma necessidade.”

Ao refletirmos sobre o que é necessário ser feito para aumentar o número de egressos da EJA na universidade ele reforça a importância da informação (falar, conversar, incentivar), um tema que deve ser debatido dentro da sala de aula da EJA.

Sobre o sentido que a universidade tem para o estudante ele finalizou:

“De certa forma pra mim foi um orgulho. É um universo que eu não conhecia, me sinto muito honrado. Pra mim realmente é um orgulho pessoal estar aqui e principalmente terminar. E a falta da UERJ seria uma negligência com a educação no país. Uma universidade tão importante, tão conceituada até mesmo fora do país, passar por essa crise, isso é uma covardia”.

O diálogo que realizamos nesta entrevista nos fez refletir sobre a educação enquanto direito universal, assim como discutimos nos capítulos anteriores. Como esta reflexão chega até os estudantes? Como é o entendimento de direito a educação para quem vivenciou o oposto? O rompimento da educação como direito para quem faz a educação básica pública, em especial neste caso, a EJA, enfraquece a luta, esvazia o sonho, distancia o estudante a um patamar quase inalcançável. A experiência de Alex nos conduz a esta reflexão.

Entrevista 2: Thiago M. S.: “É muito mais fácil que você apenas sirva como mão de obra de forma reprodutora do que pensante”.

Thiago, 34 anos, do curso de Licenciatura em Geografia, ingressou por cota racial e fez o ensino médio na EJA, em escola privada, concluindo com o ENCCEJA. Estudante

⁴⁰ Vale lembrar que existiu na década de 1960 uma lei que foi conhecida como “Lei do Boi”, na qual estabelecia os critérios para o preenchimento de vagas em instituições de ensino agrícola e que beneficiava estudantes com parentesco aos proprietários de terras. Para maior aprofundamento da questão verificar a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>

trabalhador formal, estudava de dia e trabalhava à noite. Relata não ter tido incentivos da escola para o ingresso à universidade e seu primeiro contato com o mundo acadêmico se deu de forma diferenciada:

“A única percepção assim que eu consigo lembrar daquela época em relação a isso era quando tinha algum contato das escolas privadas. Eu estudava perto da Gama Filho, então tinha um incentivo muito grande da Gama Filho em tentar captar os alunos dali. Uma questão de recursos humanos e manter o vestibular...Eles iam lá e faziam a propaganda dos cursos da Gama Filho. Eu estudava na Abolição e a Gama Filho é na Piedade, na estação de trem da Piedade. Então eles atravessavam assim e era todo início de semestre ou quando tinha algum evento dentro da Gama Filho. Eles sempre direcionavam algum tipo de marketing pra isso”.

Neste sentido, nem o ingresso à universidade nem a política de cotas era um assunto comum no cotidiano escolar. O estudante salientou sua única experiência sobre a discussão do tema na escola em que estudava:

“Eu me recordo que um professor, que na verdade ele estava se graduando em física, pela UERJ, e ele chegou a comentar na turma, mas assim de forma muito basal o que que era o sistema de cotas. Mas assim, foi a única vez que eu ouvi falar sobre cotas e por interesse eu fui buscar essa orientação. Isso em 2005”.

Em uma turma formada por 30 estudantes, apenas 12 conseguiram concluir o ensino médio, destes 3 seguiram para a formação superior, sendo apenas Thiago, ingressante em universidade pública. Podemos considerar esta como uma realidade comum das EJAs? A realidade concreta que se apresenta nas falas dos estudantes entrevistados encontra-se em relação de sentido compartilhado entre os enunciados dos estudantes pesquisados, quando buscamos informações sobre os rumos destes nos seus processos de formação educacional. Como nos remete a Bakhtin, em sua tese sobre a produção ideológica e Alvarenga formula que: “Nesses diálogos, não estão presentes apenas as vozes das pessoas que imediatamente deles participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos” (2010, p. 84).

A política de cotas foi uma alternativa possível para o estudante diante das dificuldades obtidas na sua conclusão do ensino médio:

“eu na verdade comecei a pesquisar o sistema de cotas, exatamente pela facilidade de entrar, que era muito mais fácil em relação a candidato-vaga. Eu por ter vindo de uma instituição privada e de EJA, não tinha tanta credibilidade ou não era tão acreditado pra fazer o vestibular de forma padrão. Padrão eu digo sem utilizar o sistema de cotas e por ser muito inseguro, eu achava que seria muito melhor fazer a utilização do sistema de cotas, do que tentar fazer o ingresso de forma regular. O que

seria uma grande besteira, porque a minha nota, pelo sistema de cotas me daria todo o norral pra não fazer a utilização do sistema de cotas, se eu precisasse”.

Esta iniciativa em buscar informações sobre a política de cotas, sua preocupação com as possibilidades que para ele eram facilitadores do ingresso ao ensino superior, geraram nele um estímulo para que a formação universitária se tornasse possível.

Quando dialogamos sobre o baixo número encontrado de egressos da EJA nas universidades, em especial na FFP, o estudante nos incita a retomar a discussão do direito a educação dentro de uma lógica na qual estamos inseridos, a lógica capitalista:

“Inicialmente, bom eu procurei EJA porque era mais rápido para eu finalizar. Eu já tava com mais de 20 anos, não vou fazer o cálculo agora, mas eu já tava com mais de 20 anos de idade e tinha uma pressão muito grande da minha família pra eu arrumar um emprego melhor, ingressar no mercado de trabalho, arrumar alguma coisa. E eu lembro que em contato com os meus colegas, a sua grande maioria trabalhava. Mesmo que não quisessem entrar na universidade, eles tinham essa pressão, essa necessidade de fazer algum tipo, de dar seguimento de alguma forma, seja para um curso técnico ou pra alguma coisa. Mas a atribuição a isso eu acho que ela é dada primeiramente pela falta de iniciativa do governo nas políticas públicas. É muito mais fácil que você apenas sirva como mão de obra de forma reprodutora do que pensante. Então eu acho que por conta disso as pessoas se questionam se vale a pena ou não você entrar no mercado de trabalho, qualificado ou não. Então eu acho que é mais ou menos por aí...”

E de como se faz importante continuarmos na luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, tal qual podemos referenciar a própria UERJ. Thiago nos demonstra como é possível permanecer acreditando que a luta nunca será em vão, enquanto existirem estudantes excluídos de seus próprios direitos. E ele segue:

“Eu lembro de sempre querer fazer faculdade, eu sempre quis ter um ensino superior. E eu tenho uma relação muito forte com a UERJ. Minha mãe trabalhava na Tijuca, então eu lembro de passar sempre na porta da UERJ e eu lembro de sempre me encantar aquele molde do prédio, aquele desenho, aquela estrutura, arquitetura do prédio.”

Thiago ressaltou seu incômodo em relação a abordagem das faculdades particulares na escola onde estudava:

“E eu achava que a forma com que eles tratavam as pessoas, aí fazendo uma análise, depois disso né, eu acho que eles só faziam aquilo como forma de mercado. Era única e puramente mercantilista. Eles não visavam a qualidade do ensino, não visavam a necessidades dos estudantes ou das pessoas que eles queriam. Eles queriam que você entrasse. Como você ia pagar? Não importava, a gente sabe disso. E eu não tinha essa condição de pagar. Eu lembro que eu cheguei antes de entrar eu cheguei a pesquisar e custava 500 ou 600 reais uma faculdade de Geografia, que tinha lá. E o salário mínimo se eu não me engano era 300 reais, 295 na época. Então

eu ganhava 1 salário mínimo e eu não tinha como pagar uma faculdade, não tinha como, porque mesmo com bolsa eu pagaria metade, daria meu salário inteiro. Então eu lembro que a relação que eu consegui absorver em relação as instituições privadas eram essas. Eu não tinha condições e eu tinha que buscar um ensino melhor. E na minha cabeça ainda assim era o ensino, a educação pública, o ensino público.”

Os diálogos foram nos conduzindo para a compreensão das dificuldades enfrentadas e as limitações que os estudantes trabalhadores possuem durante todo o processo de formação. Para além dos impedimentos reais diante de uma cultura da formação para o mercado, existem os entraves de permanência que levam diversos estudantes a desistir da formação no meio de sua trajetória educacional. Assim como relata o próprio entrevistado:

“Eu acho que o ingresso, ele não foi difícil. Na verdade, eu tô sofrendo ainda. Eu tô sofrendo muito mais pra sair do que pra entrar. É porque, não sei se você vai entender Cintya, eu não posso parar de trabalhar. Assim, não sou arrimo, mas não posso parar de trabalhar. porque a minha mãe teve um AVC quando eu tinha 16 anos. Então essa foi uma das necessidades de eu entrar logo no mercado de trabalho. Nós éramos 3 irmãos e a minha mãe ela recebia o benefício do governo, mais a pensão dela porque ela ficou hemiplégica, está ainda hemiplégica e ela não deu esse suporte pra gente. Se aposentou por invalidez. Hoje ela recebe o LOAS, mas antes ela recebia um benefício do governo, um benefício que era uma ajuda de custo, era 1 salário. A sorte que ela tinha uma autonomia, por conta da empresa onde ela trabalhava que complementava essa renda. E eu lembro que na verdade a minha irmã, ela é a mais velha, eu sou o mais novo, sou o caçula. A minha irmã ganhou uma bolsa pra ir pra PUC e ela não pôde ir exatamente por isso, porque ela tinha que ajudar em casa...Mas a permanência aqui, pra mim, foi muito difícil. Difícil num sentido, eu entrava aqui 7h da manhã aí saía daqui 12h/ 13h ia trabalhar e aí quando eu conseguia, eu voltava. Pra fazer uma disciplina de noite, pra não ficar esse tempo todo.”

Esta realidade apresentada por ele representa a realidade de tantos outros estudantes trabalhadores que buscam no ensino superior uma possibilidade de ir além do que lhes é praticamente imposto, uma educação formal limitada e que ainda exclui mais do que inclui. Este foi um dos motivos que caminhamos para a discussão sobre a política de cotas e como ela se torna um diferencial no acesso destes estudantes egressos da EJA/ ENCCEJA:

“Vou falar como pessoa e não como geógrafo, que é claro que é tudo muito misturado, mas a gente ainda precisa muito do sistema de cotas. A gente vê a todo momento que a gente precisa muito do sistema de cotas, independente dele. Agora a gente tem aí a saída da greve, a gente não sabe como é que vai ficar o sistema de cotas, já que teve uma baixa na procura do vestibular. Então a gente não sabe se vai ter uma remodelagem desse processo, mas aquela questão de igualdade, aquele postulado francês: liberdade, fraternidade... a gente sabe que não existe. Então pra equiparar, é claro que vai demorar ainda algum tempo, equipara apenas um pouco, não só em relação as cotas raciais, indígenas, oriundos da rede pública, as mulheres, aos homens, aos gays, aos trans, enfim...eu acho que ainda é muito importante. Importante no sentido de dar visibilidade as pessoas que precisam, importante no sentido de colocar as pessoas dentro de um sistema igualitário, que a gente sabe que

hoje em dia 70% são pessoas que tem um poder aquisitivo alto, que não precisam trabalhar, por exemplo.”

Podemos voltar na discussão, a partir deste diálogo, de como a questão de classe está intrínseca na discussão do direito à educação e na diminuição das desigualdades. Como as relações sociais se tornam fundamentais em uma luta comum, respeitando as singularidades e as especificidades presentes na sociedade. A luta deve englobar a totalidade da questão.

Seguimos com a entrevista buscando respostas de como podemos mudar um pouco esta realidade de egressos da EJA na universidade:

“Cintya, eu não saberia te dizer com exatidão, mas eu acho que as formas com que são atribuídos os currículos nas escolas, eles não dão credibilidade para que você enquanto estudante, seja ele do sistema regular ou do sistema da EJA, que você consiga pensar que você pode, que você vai ter que estudar um pouco mais, mas que você consegue entrar. Então eu acho que inicialmente por isso, porque os currículos estão muito voltados para o mercado de trabalho de fato, a gente sabe disso. Eles estão visando não com que você seja ou que você tenha ou que você possa pensar dentro de uma universidade, mas eles estão te vendo do lado de fora, eles estão te vendo enquanto dentro da universidade mas sem botar o pé lá fora, sem entrar dentro de uma sala de EJA, sem ao menos dar algum tipo de contribuição de forma mais física ,mais decisiva e não teórica que a gente sabe que tem aos montes. Eu acho que o fato de pensar por dentro da EJA e não pensar por dentro da universidade já mudaria muita coisa. Acho que quando a gente começar a entender as questões que nos levam a pensar pra que que funciona, a gente vai começar a ter o resultado necessário. Refletir sobre a necessidade da EJA, não objetivo. Os objetivos a gente sabe quais são, hoje né? A gente sabe que muita gente que tá lá e eu fiz estágio na EJA municipal do Rio e a maioria das pessoas que estavam lá, acho que a pessoa mais nova tinha 40 anos, a única e exclusiva necessidade dela estar ali era o diploma. Era a única coisa que ela queria. Eu sei que os conteúdos são reduzidos, eu sei que são todos ou em sua grande maioria condensados E o que interessa para o professor, porque era assim que eu via enquanto estudante e era assim que eu via enquanto estagiário, o que interessa pro professor ele vai passar, o que não interessa pro professor ele vai passar adiante, não vai nem olhar. Então, objetivo nesse sentido. Se não te interessa, se eu enquanto professor não chego pra você e falo pra você o quanto é importante você entrar por um sistema de cotas, que você é capaz, que eu tenho um livro que pode te ajudar, que você pode fazer um pré-vestibular social...”

O que apareceu de mais relevante neste diálogo foi a ratificação de nossas hipóteses em todo o processo da pesquisa, de que os currículos implementados para Jovens e Adultos da classe trabalhadora na educação básica não são preparados para uma continuidade.

A literatura produzida no campo do currículo no Brasil é bastante extensa, reunindo artigos, teses e dissertações, aos quais não é nosso propósito discutir. Mas podemos apontar alguns autores que abordam uma compreensão crítica do currículo, entre os quais destacamos Michael Apple (1986) que apoiado no conceito de hegemonia em Gramsci, compreende

[...] nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente (APPLE, 1986, p. 200).

Muito embora Apple defenda uma análise do currículo circunstanciada pela relação dialética entre produção capitalista e educação, esta relação não pode ser vista como mecânica e determinista, mas como relações e disputas travadas para a obtenção de hegemonia. Por sua vez, Saviani (2011) elabora uma perspectiva sobre currículo formulando a Pedagogia Histórico-crítica, que pretende colaborar para a transformação social a partir da escola concreta, que abarca aspectos de conformação e de superação à ordem estabelecida.

Paulo Freire (2011), também, argumenta sobre a mediação entre os saberes discentes e os saberes sistematizados pela humanidade e consensualizados como conhecimento. Freire se indaga e nos indaga por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2011, p. 32).

O que verificamos é que podemos sim compreender as políticas públicas para a educação como campo de disputa e representação de interesses, sob a ótica dos sujeitos que as movem. Os sujeitos da EJA, professores e estudantes, são sujeitos que podem disputar um currículo que tenda aos interesses de classe e podem influenciar na dinâmica curricular, legitimar saberes até então não reconhecidos como legítimos. As vozes dos estudantes devem ser ampliadas, devem fazer parte da discussão sobre currículo, sobre formação. Os estudantes precisam ser atuantes e ouvidos para que a realidade que encontramos na FFP e que, possivelmente, seja uma realidade do ensino superior no país, seja transformada.

E qual o sentido que a universidade tem para estes estudantes? Com a palavra, a experiência⁴¹ de um egresso:

“Eu parto do princípio que tudo é conhecimento. Eu gosto de uma frase de Marx que me veio na cabeça que o sólido se desfaz no ar. E aí eu atribuo isso a educação. Quando você não tem o conhecimento. Quando você não tem informação, independente da sua formação, independente da sua graduação, independente da sua conceituação, quando você não tem essa orientação, quando você não tem a informação, você não tem nada. Você pode ter dinheiro, você pode ter bens, você pode ter milhões de coisas, você pode estar rodeado de pessoas, mas você não tem o

⁴¹ O referencial de experiência exposta está baseado no pensamento de Thompson (2002, p.13) quando sinaliza que: “O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, as vezes de maneira sutil e as vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo”.

básico, que aí eu me lembro de uma frase que minha avó dizia: ‘a educação, o conhecimento é a única coisa que ninguém nunca vai tirar de você’. Eu acho que pra mim, estar na universidade hoje é isso. É ter o conhecimento e ter a possibilidade de fazer ou de optar por fazer. Eu acho que isso, pra mim é a universidade. Estar na universidade hoje é querer mostrar a alguém, mesmo que seja uma única pessoa, o quanto é importante você ter o conhecimento. Isso pra mim é estar na universidade.”

Finalizando a entrevista ele solicitou uma observação, que considerava importante constar no trabalho de pesquisa. E assim ele expôs seu pensamento:

“Eu tenho uma observação, que na verdade é pessoal enquanto EJA, enquanto aluno de EJA. Eu demorei 4 anos pra me formar na EJA, eu demorei de 2000 a 2005, enquanto o normal seria 1 ano e meio, mas eu não conseguia nesse meio tempo fazer a aula de forma seguida. Exatamente por isso, porque não havia flexibilidade. Depois veio o processo pra você fazer as provas fora. Porque antes era só o ensino fundamental. Antes o governo só te dava a possibilidade de se fazer o ensino fundamental. Eu enquanto aluno de EJA, eu não me sentia e aí eu acho que é uma questão de orientação, de informação, mas também uma questão de perspectiva de vida, eu não me sentia preparado para ingressar numa faculdade. Mesmo que que tivesse sido ou pudesse ter sido uma universidade privada. Eu não me sentia preparado. Porque pra mim era muito distante. A visão que eu tinha de onde eu estava e onde eu queria chegar era um abismo muito grande. Eu acho que é muito comum, eu acho que a grande maioria, ela acha que chegar na universidade, independentemente se é pública ou privada, é quase que inatingível. Porque você primeiro já tem de cara um preconceito gigantesco quando você diz que você fez um determinado tipo de formação, então isso já te deixa bem retraído enquanto a querer alcançar alguma coisa. E depois quem está ministrando as aulas de EJA, ou a pessoa está ali apenas pra ganhar dinheiro e aí a gente sabe que independente de público ou privado ou elas estão ali pra ganhar dinheiro ou elas estão ali só pra passar tempo. Não tem nenhum tipo de orientação, comprometimento a pessoa vai ter porque se ela não fizer ela é substituída, então comprometimento nesse sentido. Eu acho que não teve a humanidade, eu acho que a resposta seria essa, acho que a questão toda seria essa, não teve a humanidade de mostrar pra quem tava ali, independente de ter sido eu, poderia não ter sido, poderia ter sido outra pessoa. Eu não senti nenhuma reciprocidade enquanto alguém que tivesse ali na frente, quisesse motivar quem estava sentado, em buscar qualquer outra coisa.”

Entrevista 3: Emanuel S. A.: “O EJA, ele é um curso basicamente só pra certificar o aluno, só pra dar o certificado”.

Emanuel, 50 anos, estudante de História (concluiu em 2016/2 e passou no mestrado na FFP, iniciando em 2018/1), aposentado do Exército, ingressou por cota de escola pública. Concluiu o ensino médio pela EJA para certificar a sua formação, visto que não emitiu o diploma quando terminou e quando foi buscar, na escola em que estudava, ela tinha falido. Optou por fazer novamente todo o ensino médio através da EJA. Sobre o seu ingresso na EJA ele relatou:

“O EJA eu fiz quando já tava aposentado. É um CIEP. Ali é um EJA de São Gonçalo. Você chega ali, faz a inscrição você tem um atendimento com uma assistente social, tem uma conversa, tal. Dá onde você veio. Aquelas conversazinhas, normal...E depois você pega os módulos, agora até que mudou. Eu

fiz foi em 2012. Aí você pega os módulos, fica estudando e depois você vai lá fazer a prova.”

O entrevistado enfatiza que ele foi o único da turma dele, de 30 estudantes, que ingressou na universidade e justificou:

“O EJA, ele é um curso basicamente só pra certificar o aluno, só pra dar o certificado. Não há uma base, se o aluno não fizer um preparatório pro vestibular ou pro Enem...Eu, na época, que eu já tinha um segundo grau, certo? O ensino médio, no caso, eu já tinha e era só pra ter o certificado.”

Sua opção pela UERJ foi feita pela proximidade com a sua residência e pelo fato de ter entrado logo no primeiro semestre (ele tinha passado para UFF no segundo semestre, para o mesmo curso). O estudante é o único membro da família a ingressar em uma universidade. Sobre as suas maiores dificuldades ao ingressar ele afirma:

“Pra ingressar, realmente a idade né? Você vê um bando de garotada, tudo novo... Na época que eu passei eu tinha 45 anos, comecei com 46 anos...meu Deus do céu, começar uma faculdade...Mas aí quando eu comecei, na minha turma tinha uma pessoa que era mais velho que eu, seu Márcio, deve estar terminando agora e tinha o Giovani também, que já tava com...eu sou mais velho que ele 4 ou 5 anos só. Ou seja, aí eu falei assim: ‘Estamos em casa, não tem problema não pra mim’.”

No diálogo sobre as cotas e sua importância para a ampliação do acesso, o estudante expõe sua opinião:

“Com certeza tem que ter porque tem muita importância, com certeza. Ainda mais hoje em dia, as faculdades públicas estão numa situação complicada, ou seja, o pobre tá mais difícil ainda de ter acesso a educação. Com certeza as cotas são de extrema importância. A cota...veja bem, eu acho que a cota, ela tem que existir porque, não é que seja um facilitador ou que dê mais empenho para que o aluno queira entrar na faculdade, mas é, vamos dizer assim, é um meio do aluno que não teve uma boa formação, entendeu? Lutar pela aquela vaga. Agora, o aluno que teve uma boa formação, mesmo que ele tenha vindo de uma escola pública, ele vai desenvolver, mas pra ele aquela cota pra ele tanto faz, como tanto fez. Isso pra mim é mais pro aluno que realmente, pro aluno que não teve uma boa formação, que não se empenhou muito no fundamental e no médio, ou seja, é necessário. É extremamente necessário. Até a nota de corte ser um pouco mais baixa.”

Interessante perceber que o estudante carrega neste diálogo marcas da sua trajetória, de suas experiências, confirmando o que diz Alvarenga (2010)

Nas teorizações bakhtinianas, são os gêneros do discurso que dão materialidade à interação verbal entre as pessoas e, ao mesmo tempo, são portadores de memórias ativas de enunciados anteriores e dos que estes precederão, povoando não só a história da língua, mas a história dos modos pelos quais as relações sociais e as forças sociais se constroem e se contrapõem mutuamente (ALVARENGA, 2010, p. 87).

Continuamos a entrevista problematizando a questão do baixo número de egressos da EJA na universidade, onde o estudante pontuou:

“o aluno quando vai fazer o EJA ele, pelo menos todos os que eu vi lá, naquele ano que eu fiquei lá. Fiquei só 6 meses, 7 meses só. A maioria deles é pra pegar o certificado pra trabalhar. 99,9% é pegar o certificado pra ir pro mercado de trabalho. Dificilmente estão pensando em vir pra faculdade. Já é uma coisa até normal que acontece nos EJAS. O aluno quando chega lá é normalmente pra trabalho. Ele quer o certificado pra trabalhar. Os professores, as assistentes sociais, ninguém vai orientar: ‘pô, vai fazer uma faculdade...ninguém’. Tem um facilitador ali até nos módulos que o aluno estuda. Não é uma coisa pra dificultar o aluno pra ele pegar o certificado, isso é óbvio. Não vai dificultar porque eles sabem que o aluno precisa do certificado pra entrar no mercado de trabalho. E o Estado quer isso.”

Novamente surgem nas vozes dos estudantes a problemática da certificação da EJA como seu principal fundamento, sua base curricular. Interessante perceber a existência de uma aceitação fatídica de que a educação para jovens e adultos tem este fim, foi estruturada para alfabetizar, certificar e não para formar, no sentido de ampliar conhecimento. Essa lógica se tornou tão comum, que parece ser inalterada.

E qual o sentido de universidade para o Emanuel? Em suas palavras, o fundamental é:

“Ter mais conhecimento, é óbvio e além de mais conhecimento, você tem uma mente mais aberta pras coisas. Como muitos aqui, professores...tô falando de História, você é da área de educação. Aquele pessoal de História, é aquele pessoal todo da esquerda, ou seja, você começa a enxergar a vida com outros olhares, entendeu? Você começa a observar as coisas de outra forma. Eu já sou aposentado, ou seja, não...pra mim em termo de trabalho... é óbvio que eu quero estar numa sala de aula e transmitir o conhecimento que eu adquiri, isso é óbvio. Mas em termos de necessidade de trabalho não, porque eu sou militar, tô na reserva. Então pra mim isso não seria necessário. Mas é claro, você quer dar um passo à frente, você quer ter mais conhecimento. Como te falei, abrir seus horizontes, abrir a sua mente pra outras coisas, entendeu? Você tem um olhar diferente pra determinadas coisas. Então, é óbvio, eu estive na universidade e pretendo continuar no mestrado e, possivelmente, no doutorado. Porque aí você começa a ter um novo tipo de visão, você começa a enxergar outras coisas, de outra forma. Você, só na sua vida cotidiana, não reflete.”

Finalizamos esta entrevista, como as demais, abrindo a discussão para que o estudante se sinta à vontade de acrescentar questões que considera importante para o debate e que considere relevante que esteja no trabalho. Assim, Emanuel acrescentou:

“Olha, sobre EJA, eu digo a você que sinceramente eu acho que deveria haver, vamos dizer assim, tipo uma ligação maior entre as universidades públicas e o sistema EJA. Porque sim, a maioria, como eu te falei 99% dos alunos vai ali pra poder pegar o certificado e trabalhar. Só que, o que que acontece? Nosso país é mais um país de serviço, o pessoal só se forma pra trabalhar. Trabalhar no comércio. Só nessas áreas. O que eu tô pesquisando, sobre tecnologia, nosso país não tem nada de tecnologia. Mas por que? Não há um incentivo, tanto público quanto privado. Não

há um incentivo em nenhuma das partes pras pessoas se especializarem. Tinha que ter tipo uma ligação, entendeu? Um programa interligando a universidade a esses tipos de programa de ensino juvenil e adulto. Poderia tentar puxar esse pessoal. Porque não é só adulto que tem ali não. Tem muita garotada de 18/19 anos que está estudando lá, que parou o estudo e foi pra lá as vezes sabe pra que? Agora, só pra pegar a habilitação, porque agora exige o ensino médio. Aí ele chega lá pra trabalhar como motorista, pra pegar o carro do pai pra botar na Uber. Esse tipo de coisa. Ou seja, o cara vai lá só pra ter esse propósito.”

Entrevista 4: Rosemary S. S.: “As vezes até tem o sonho, mas não tem o incentivo”.

Rosemary, 31 anos, estudante de Geografia, mãe de um menino de 9 anos. Ingressou por cota racial. Estudou parte do ensino médio em escola pública e no último ano na escola particular, ambas através da EJA. Estudante trabalhadora, cursou no horário noturno. Relata nunca ter tido informações sobre o ingresso em universidades e não fazia parte do cotidiano da escola incentivá-los neste sentido:

“Não tinha nenhum incentivo, inclusive até a gente pedia pra fazerem mais simulados pra gente, pra gente tentar fazer faculdade eles disseram pra gente que o objetivo do curso era só pra gente ter a conclusão, não que era pra ingresso, pra pleitear uma vaga na faculdade. Não existia esse incentivo não. Nenhuma das duas. Nem na pública e nem na particular. Propaganda tem. Quando é época de Enem assim, eles ficam panfletando, mas não tinha ninguém que chegasse lá e dissesse pra gente que existia essa possibilidade. Eu só consegui chegar a ter acesso e tudo isso depois que eu busquei um pré-vestibular por conta própria, fui fazer um pré-vestibular comunitário e aí foi lá que eu conheci cotas. Eles que apresentaram tudo pra gente.”

Percebemos através desta entrevista que existe uma prática de faculdades particulares em captar estudantes da EJA, sendo esta a segunda afirmação neste sentido (assim como o Thiago citou acima). Os estudantes da EJA se tornam o perfil das privadas, pois são estudantes que, em sua maioria, são trabalhadores e só conseguem cursar em horário noturno, característica presente nas faculdades privadas, em oferecer um grande número de cursos neste período. Também existe a questão do objetivo economicista destas instituições, que buscam futuros devedores que possivelmente pagarão uma parte do seu curso e abandonam no meio do caminho, o que se torna uma vantagem para a instituição, ou mesmo os que contraem dívidas com juros altos e que apenas reverte ganhos de capital para as faculdades privadas. Sabemos que não há um compromisso com a formação por parte da maioria das instituições privadas, que visam apenas o lucro e a educação torna-se apenas uma mercadoria.

Refletimos na entrevista sobre o pequeno número de egressos da EJA estudando na FFP, na qual a estudante atribui:

“Eu acho que é falta de estímulo mesmo, falta de conhecimento, falta de chegar a informação até a gente, porque, eu acho que nem é só no EJA não, eu acho que

desde a escola mesmo eu nunca senti isso, que a minha escola me preparava pra ir pra uma faculdade. Eu sentia que eles preparavam a gente só pra ter o diploma. Eu nunca senti assim que um professor chegou pra mim e falou: ‘olha você vai estudar tanto, tanto, tanto assim, porque o vestibular exige isso, isso, aquilo’. Eu não tive esse incentivo, então eu acho que falta isso. As escolas darem essa visão para as pessoas, que não é só o diploma do ensino médio, pra você fazer, sei lá um técnico ou pra você entrar pro mercado de trabalho e tal. Que hoje em dia exige muito né? O ensino fundamental ou ensino médio, mas que você tenha a oportunidade de crescer, de você ser, de você seguir uma profissão, de ingressar numa faculdade. Acho que falta isso.”

Seu sonho era cursar odontologia e, assim como diversos estudantes enfrentam nas suas trajetórias escolares, ela não conseguiu ingressar para o curso que gostaria, principalmente devido ao alto custo do curso. Acreditamos ser este um impeditivo para muitos estudantes que buscam, mesmo em universidades públicas, concretizar seus sonhos, porém, o fato da universidade ser pública não garante a possibilidade da formação, como já discutimos anteriormente. Existem cursos com custos altos de material, como é o caso da odontologia, e que impossibilita que estudantes pobres (inclusive muitos ingressantes por cotas), consigam manter a sua formação. Além de serem cursos que ainda trazem a marca elitista e com alto grau de competitividade (relação candidato x vaga).

Mas para Rosemary, o sonho em cursar uma universidade se tornou mais importante do que o próprio curso em si. Segundo ela mesmo relatou:

“Então, eu sempre gostei de estudar, mas a vida acabou...fui ter filho e tal antes e aí quando eu voltei a estudar, fazer o EJA na verdade, no terceiro ano, no Salesianos era pra mim, justamente fazer um técnico, porque eu trabalhava num consultório odontológico e lá foi exigido que eu tivesse um curso. Eu já trabalhava há 9 anos lá, mas bateu a fiscalização aí eles exigiram que eu tivesse esse curso técnico. E aí eu fui pra lá pra ter a conclusão, justamente pra ter a conclusão, pra ter o diploma do curso técnico, pra mim poder continuar trabalhando. E aí quando eu cheguei lá eu vi que...eu falei: ‘não, eu não quero só parar aqui, eu quero continuar’, mas foi uma opção minha, entendeu? Isso eu terminei em dezembro, quando foi em janeiro a minha irmã falou, minha irmã também fazia EJA na época, minha irmã falou: ‘olha, vai ter um pré-vestibular’, só que eu tava no terceiro ano e minha irmã, que é mais velha que eu tava no segundo ano ainda. Ela falou: ‘tem um pré-vestibular na UFF, tal, vai ser de graça, tem que pagar só uma taxinha inicial e aí você vai pras aulas, todos os dias’. E eu fui com ela fazer a inscrição e lá que foi onde eles me apresentaram tudo. Eu cheguei no pré-vestibular eu não sabia fazer uma redação. Eles me ensinaram a fazer uma redação, eu não sabia uma dissertação, eu cheguei lá crua, porque os pré-vestibulares têm cumprido esse papel que deveria ser da escola pública.”

Importante perceber em sua fala o papel fundamental que os cursos pré-vestibulares populares têm tido, na contribuição do acesso de estudantes da classe trabalhadora nas universidades públicas em todo o país. Precisamos salientar que esta pode ser a única alternativa possível para que o estudante que teve um fraco rendimento de desenvolvimento

na escola básica, de conseguir almejar o ensino superior. Historicamente os pré-vestibulares populares vêm fortalecendo a inserção dos estudantes com este perfil e, antes mesmo da implementação das cotas, se tornou uma política de fortalecimento das classes subalternizadas, através da ampliação do acesso à educação superior.

Para a estudante esta foi a possibilidade real de ingressar. O interessante pontuar é que ela, inclusive, após ter começado a cursar Geografia retornou ao lugar onde fez o pré-vestibular⁴² para trabalhar e contribuir, de alguma forma com a continuidade do projeto:

“Eu trabalhei, depois que eu entrei pra faculdade, eu voltei lá pra ficar como coordenadora. Mas a gente não ganha dinheiro pra nada. Eu saí no ano passado porque eu não tava conseguindo custear a passagem, eles não dão ajuda de custo. Então eu tava indo por conta própria. eu voltei por gratidão mesmo porque eu fiquei lá dois anos, depois que eu saí do EJA, ainda fiquei lá 2 anos estudando e foi eles que, bem ou mal, foi eles que me fizeram, me apoiaram. Um professor daqui, o Gabriel Siqueira, ele era um professor lá e foi ele que me incentivou muito, que me ajudou muito e foi graças a essas ajudas que eu tive deles que eu consegui ingressar.”

A estudante ressalta que é a primeira pessoa da sua família a fazer faculdade, o que para ela se tornou um orgulho e colocou que a maior dificuldade que tem enfrentado em seu processo de formação no ensino superior é a distância da sua residência, devido ao alto custo com passagens:

“Pra mim a dificuldade é a distância, que é distante da minha casa. O financiamento pra tá vindo aqui, que eu gasto muito dinheiro, quase 20 reais todos os dias pra tá aqui, apesar da bolsa, que a bolsa ela ajuda, mas ela tem atrasado muito, então é uma dificuldade muito grande.”

Quando abordamos o tema da política de cotas com a estudante ela ratificou:

“Eu acho que foi a melhor coisa que existiu assim pro povo pobre, pra negros, pra deficientes e tal. Porque se não fosse isso eu não taria aqui. Não ia ter condições de tá aqui. Foi incentivo e foi a possibilidade que eu tive. Foi a possibilidade que eu tive pra entrar.”

Na entrevista tivemos a possibilidade de pensarmos sobre como a falta de informação torna o acesso quase um patamar inatingível para os estudantes egressos da EJA e que ações poderiam ser efetivadas no sentido de mudar esta realidade. Rosimery fortaleceu mais uma vez as nossas hipóteses:

⁴²A estudante cursou o pré-vestibular num curso de extensão da UFF, chamado Práxis. Ela não entrou em muitos detalhes sobre a organização do curso, apenas afirmou que existem diversos cursos de extensão com este objetivo na UFF.

“Eu acho que falta divulgação. É, informação. Divulgar, ir nas escolas pra divulgar que existe essa possibilidade porque muitas pessoas não sabem, assim como eu não sabia. Tem que ter um trabalho que nem o PIBID. O PIBID é um projeto que a gente vai, um projeto que a faculdade tem uma participação junto com a escola. A gente vai na escola, a gente vai pros projetos. Eu acho que deveria ter isso também. Uma ponte tem que ter, tem que ter essa ponte, porque as pessoas não tem...a maioria das pessoas que fazem EJA são pessoas que trabalham, vão do trabalho direto pra lá e que querem só concluir. Poucos são aqueles que tem aquela coisa de ir pra faculdade. As vezes até tem o sonho, mas não tem o incentivo. Foi o meu caso, eu tinha um sonho de ingressar na faculdade, mas não tinha...minha mãe é uma pessoa que nunca me incentivou, porque minha mãe, ela trabalhou até os 18 anos na roça, depois ela veio pro Rio de Janeiro e foi ser babá, empregada doméstica e é empregada doméstica até hoje. O meu pai era porteiro de prédio, então na minha família não tem essa cultura né? De estudar. Eu estudei por conta própria, eu fui pelos meus caminhos, entendeu? Porque eu tinha esse desejo dentro de mim, eu não tinha...tanto que quando eu fiz 18, 16 anos eu parei de estudar por causa disso, a minha mãe tinha essa cultura dela, eu tinha que trabalhar, então eu acordava 5 horas da manhã, tinha que tá 6 horas na padaria e trabalhava de 6 da manhã até 3 da tarde em pé, e à noite eu tinha que estudar. Não tinha pernas pra isso, porque eu passava o dia inteiro. Eu trabalhava numa padaria de portugueses e eles não deixavam a gente sentar. Eu tinha 1 hora de almoço, sendo que a gente não tirava 1 hora de almoço. Era meia hora só, só que no cartão era 1 hora. Então era exploração total mesmo. E minha mãe, tadinha, ela precisava. Ela tinha 5 filhos, não é que minha mãe tenha culpa disso. E a minha mãe não tinha essa cultura que eu precisava estudar. Hoje eu não faria isso com meu filho.”

São tantos obstáculos, tantas tentativas frustradas, tantos sonhos deixados de lado. Percebemos que essa fala, representa as vozes de uma parte da população que é explorada, exaurida pelo projeto de sociedade que vivemos. Vemos o capitalismo concreto, com suas mazelas, sua apropriação pura e crua, que impõe à classe explorada uma luta quase que incessante de reverter o que já lhe é fadado.

Finalizamos a entrevista buscando entender o sentido de universidade para Rosemary e ela relatou:

“Pra mim é o sentido de almejar coisas melhores, de crescer mesmo, de...não só...porque parece que é uma coisa assim ‘ahh eu quero mostrar pra minha família’, mas pra mim é sentido de...pra minha irmã também que parou. Ela trabalha num restaurante e ela não teve, não conseguiu. Ela falou que tava muito cansada e aí largou. É um incentivo pra ela. Ela sempre conversa, eu falo: ‘olha, vamos lá, vamos estudar. Ahh, mas eu trabalho’. Eu tenho um irmão que terminou agora o ensino médio, eu tô em cima dele também. Então é um exemplo né? Não só o incentivo, eu quero que eles tenham o exemplo. Do meu filho chegar e ir na minha formatura e saber que eu tô investindo nele. É que eu quero que ele seja também né? Que ele chegue até lá. De melhorar de vida, a gente sempre foi de família pobre, humilde. É uma perspectiva que eu tenho de melhorar e de também servir de exemplo pra minha família, pra que eles possam também se espelhar e ir no mesmo caminho.”

Em sua fala final, quando abrimos para o entrevistado acrescentar algo que considere importante para o trabalho que está sendo realizado, fomos agraciadas pela sua expressão, que acalanta um pouco as nossas inquietações por fazer deste um trabalho que contribua para a superação da realidade que encontramos:

“Eu acho importante o trabalho que você está fazendo, parabenizar você porque, pra mim quando eu recebi o convite...eu nunca senti isso assim, de alguém se importar com isso. Parece que a gente tá lá e tá lá jogado, entendeu? Só uma obrigação que eles estão fazendo e parece que foi um projeto que foi feito só pra tapar buraco, não é uma coisa assim, que eles têm perspectiva na gente. Eu me sentia assim, tipo tô ali...que nem quando eu perguntei: ‘E o Enem, vocês não vão fazer mais simulados pra gente se preparar?’ Aí a pessoa respondeu pra mim, que era uma das coordenadoras lá da época, ela era assistente social e virar pra uma pessoa que estava buscando alguma coisa melhor e aí ela chega pra você e diz: ‘não, o nosso projeto é pra que você tenha o diploma, não é pra você ingressar na faculdade’. Meio que te bloqueia, né? Então, que tenha mais incentivos em relação a isso.”

Após estas entrevistas, que se tornaram fundamentais para dar um suporte às hipóteses levantadas ainda no projeto inicial, as interrogações não foram sanadas, como realmente não era o objetivo fim da pesquisa. Porém, deu sentido ao que Marx nos apresenta de que tudo está em processo de mudança, que é o próprio conceito do materialismo histórico. A luta de classes é o motor da história e não podemos negá-la. Vivenciamos concretamente nas entrevistas o que Gomide e Jacomeli reforçam: “ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 71).

Buscamos, em todo o processo da pesquisa, refletir criticamente ao que estava posto, pensar junto em como construir um novo conhecimento, uma nova ação com vistas à transformação. Porque só assim a pesquisa faz sentido. Para isso é preciso envolver toda a academia, docentes, discentes, técnicos, servidores, porque esta é uma luta de todos.

O direito à educação, que enunciamos diversas vezes neste trabalho, pressupõe uma luta conjunta. A ampliação do acesso não é uma questão de direito apenas para quem ingressa por cota, é uma ampliação do direito à educação para todos.

E é a partir desta reflexão que conseguiremos ir além do que está determinado para as classes subalternizadas. A correlação de forças e a luta de classes existe e sempre vai existir enquanto tivermos direcionados pelo projeto capitalista de sociedade, mas elas não devem nos paralisar, ao contrário, devemos ser impulsionados por elas, para que não haja mais necessidade da existência de políticas que determinem o que deveria abranger à todos. As ações afirmativas são necessárias porque os direitos não são universais e nem serão se não vislumbramos uma outra sociedade, sem exploração.

Essas entrevistas foram a mola que nos impulsiona a seguir adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitarei inicialmente, foi devido à experiência como Assistente Social da Divisão de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo servidora pública desta instituição e atuando diretamente com a política de assistência estudantil, desenvolvida pela Superintendência Geral de Políticas Estudantis – SUPEREST, que surgiu a necessidade de aprofundamento na implementação da política de cotas nas universidades públicas.

A realização do mestrado em educação colocou desafios estimulantes tanto em relação aos aprofundamentos teóricos que conduziram este estudo como a possibilidade de vivenciar experiências singulares com a temática da educação de jovens e adultos, o que trouxe um outro olhar sobre as dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos trabalhadores que buscam dar continuidade ao seu percurso formativo.

Pesquisar cotistas egressos da EJA na universidade pública e particularmente, na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) tornou-se um desafio satisfatório na medida em que foram surgindo, juntamente com os obstáculos, as possibilidades reais de contribuir para que este debate se torne pauta de discussões nas duas áreas, de modo que a realidade encontrada seja, de alguma forma, superada no que diz respeito, minimamente, ao direito à educação. Cruzar os dois universos foi complexo, mas na medida que passamos a entender que não são realidades separadas, que ambos estão dentro do mesmo contexto, da luta de classes, foi clareando mais os rumos que poderíamos seguir neste estudo.

Considerando que a primeira lei que consolidou a política de cotas no Brasil foi publicada em 2000, ou seja, há 17 anos (lei nº3.524/2000), percebemos que ainda temos muito que caminhar na direção da diminuição das desigualdades educacionais, e existem panoramas ainda poucos explorados pelo campo científico (como a própria inserção de egressos da EJA na universidade) que contribuam para um melhor entendimento do impacto que as cotas têm para a educação brasileira no sentido da democratização do ensino superior. Ressaltamos ainda que neste ano de 2018 a UERJ passará por um processo de avaliação de sua política de cotas, seguindo as orientações legais de reavaliação após 10 anos de implementação da Lei 5346/2008. Assim, é essencial levantarmos o debate do perfil destes estudantes que ingressam pelas cotas na instituição e o que pode ser mudado, buscando ampliar o acesso aos que recorrem a esta política.

Neste processo, de busca por materiais científicos e acadêmicos, de aprofundamento, que discutissem o cruzamento dos dois assuntos centrais da pesquisa em curso (o ingresso à universidade através das cotas e a inserção de egressos da EJA no ensino superior), deparamo-nos com a escassez de trabalhos que abordam estas questões, chegando ao ineditismo desta pesquisa.

Como debatemos no decorrer deste trabalho, não podemos negar que a inserção da política de cotas tem contribuído tanto para explicitar quanto para buscar superar o desequilíbrio educacional sofrido por grupos historicamente excluídos do direito à educação e, em particular, o direito ao acesso à universidade. E, certamente, a implementação da política de cotas propiciou a retomada do debate sobre a democratização da educação, em especial no ensino superior do país.

Pontuamos a importância social das políticas afirmativas na construção de uma universidade pública mais plural e que atenda aos estudantes da classe trabalhadora. Sabemos que os avanços alcançados refletirão em uma geração de jovens que têm a experiência de serem pioneiros no ingresso à universidade em suas famílias. E acreditamos que os impactos desta nova realidade nos conduzirão ao fortalecimento da universidade pública e gratuita, na perspectiva da universalidade.

Neste sentido, a pesquisa nos sinalizou que algo precisa ser revisto para que mais estudantes, em especial os estudantes que concluem o seu ensino médio tardiamente, possam vislumbrar o ingresso na universidade como possível de ser concretizado. Muito embora a crise política e institucional, aprofundada pelo golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, pôs em ataque o Estado Democrático de Direito, acreditamos que os dados encontrados podem ser mudados e a universidade pode sim estar mais próxima das escolas que oferecem o ensino para jovens e adultos. As reflexões feitas através das entrevistas nos provocam a perceber que as vozes dos estudantes precisam ser ouvidas, precisam ser ampliadas. Eles são os sujeitos diretos das políticas de cotas e são fundamentais para afirmarmos o direito à educação como direito social em seu vínculo à dignidade humana.

A política de cotas e as políticas educacionais para jovens e adultos são ações afirmativas que devem estar atreladas num caminho conjunto de garantia de direitos. Apesar de parecerem ser de universos diferentes, não são. O desafio de articular as duas políticas em uma só pesquisa foi grande, mas ratificou uma questão essencial na discussão do direito à educação, de que os sujeitos em questão fazem parte de um só contexto, da classe trabalhadora, explorada, excluída e que tem na educação um caminho possível de superação.

Não da superação econômica ou de status, mas a superação de um sistema que priva as pessoas de seus direitos, que expropria sua mão de obra, comprometido apenas com o lucro.

A universidade é um espaço de reflexão, de conhecimento (como citado nas entrevistas), de luta e deve ser ocupada por todos, de forma universal. A UERJ tem um papel protagonista na reflexão e concretização da democratização ao acesso à universidade e na luta por uma educação pública e de qualidade, apesar de todo desmonte e crise que está enfrentando. Por este motivo, também, precisamos fortalecer as ações que já estão sendo colocadas em prática na universidade no sentido de atender a demanda que neste estudo ficou evidente. Para tanto, é importante articular melhor a sistematização dos dados que são colhidos pelos setores responsáveis por apresentar as informações acerca do perfil dos estudantes que nela estudam.

Foram muitas as dificuldades encontradas para poder traçar o perfil dos cotistas egressos da EJA devido à falta de informações mais precisas sobre estes sujeitos. Não encontramos, para além do anuário estatístico institucional, dados sistematizados que forneçam informações concretas sobre as trajetórias escolares dos estudantes. É fundamental que existam instrumentos de sistematização que transpareça de forma mais clara o perfil de estudantes cotistas da instituição. O que não significa expor informações sigilosas destes estudantes ou mesmo segmentá-los, porém, é necessário que haja um aprimoramento nas informações coletadas para possibilitar uma melhor avaliação das políticas de cotas na instituição e uma atualização sistemática dos dados, para poder ter uma análise mais qualificada sobre o acesso e a permanência destes estudantes cotistas.

A UERJ é, historicamente, uma instituição que se aproxima, através de pesquisas e projetos de extensão, de forma significativa com as comunidades de seu entorno, em todas as suas unidades. Sabemos da importância deste movimento entre universidade e sociedade para diminuir o abismo que muitas vezes se constrói entre eles, especialmente para os sujeitos da classe trabalhadora. Assim, as experiências dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela universidade servem como referenciais para que outras ações sejam efetivadas buscando uma maior ampliação do acesso destes sujeitos.

Finalizando nossa reflexão é importante pontuar que esta pesquisa não tem uma conclusão, porque nem seria este seu objetivo, estamos apenas abrindo espaço para o debate, que precisa efetivamente ser feito, de que medida os egressos da Educação de Jovens e Adultos podem ser inseridos pela comunidade universitária, antes mesmo de seu ingresso. De como a universidade pode contribuir para a ampliação da inserção destes estudantes na vida acadêmica. São caminhos possíveis e que terão grande impacto na vida destes sujeitos.

O desafio foi posto e não podemos fechar os olhos para esta realidade. A pesquisa nos impulsiona a contribuir com possibilidades de superação e levar este debate para os espaços de discussão dentro e fora do universo acadêmico. Temos que ampliar o debate nos fóruns de EJA, nos Conselhos de Educação, nos movimentos sociais, nos centros acadêmicos e em todos os espaços que possam contribuir para esta mudança.

E se através desta pesquisa, as vozes silenciadas destes estudantes possam ecoar nestes espaços e consigam mudar um pouco esta realidade encontrada, ela já valeu a pena de ser realizada. Que possamos nos incomodar e sair dos nossos lugares cômodos de pesquisadores e possamos fazer parte desta mudança.

REFERÊNCIAS

ALGEBBAILE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 08, n.15, jan-jul de 2013.

ALVARENGA, Marcia Soares. *Sentidos da cidadania: Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1º ed., 2010.

_____. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos. In: *Trabalho Necessário*, a. 13, n. 22, 2015, p. 103-125.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, n. 33, v. 13, 2016.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1986.

ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 1 ed., São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). *Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia; tradução Marco Aurélio Nogueira*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. (Orgs). *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BRASIL. Constituição de 1824. *Constituição Política do Império do Brasil*, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824.

_____. Constituição de 1891. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891.

BRASIL. Constituição de 1934. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934.

_____. Lei nº 5.397, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.

_____. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-133.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. PDE - *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, 2007.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. São Paulo: Saraiva, 5. ed. 2006, p. 526.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2ª edição, 1978.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como Política de Ação Afirmativa. In: CATELLI, Roberto Jr.; HADDAD Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014, p. 195-230.

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: *Série Antropologia*, n. 382. Brasília: Universidade de Brasília, 2005a.

_____; SEGATO, Rita Laura. *Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília*. UnB, Brasília, DF, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva.: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, setembro/dezembro 2003.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. NEDIC – Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo - futuro do capitalismo? In: COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p.200.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

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) do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação da UFMG, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil (Relator). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 17 de fevereiro de 2017.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, novembro 2007.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: da racionalidade técnica à complexidade dialógica*. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1995.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, maio/agosto de 2010, p. 505-526.

FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça F. Da (in) visibilidade da Faculdade de Formação de Professores/UERJ/São Gonçalo. In: *Docência e Pesquisa em Educação: na visão de Haidée Figueirêdo*, 2010.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 34. ed. 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio et.al. *Para quem pesquisamos; Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete A. *Avaliação e Qualidade da Educação*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

GENTILI, Pablo (editor responsável). Cotas: um debate inconcluso. *Revista Advir*, n. 19, set., 2005.

GIANCATERINO, Roberto. *A influência de Marx na educação*. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-marx-na-educacao.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contras desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003. p. 15-57.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas – Dossiê: desafios da docência em contextos emergentes*, v. 10, n. 1, 2016, p. 64-78.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 5. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000d, v.3[caderno 6, § 24, p 225].

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, maio/agosto, 2000.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto de 2007, v. 12, n. 35, p.197-211.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez: 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2017.

INEP. Censo da Educação Superior de 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 17 de fevereiro de 2017.

JANNUZZI, Paulo. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. In: *Revista de Administração Pública*, v.36, nº1, janeiro-fevereiro de 2002, p. 51-72.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 77 – 96.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*. 5ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: *Revista da Aduel*, setembro de 2003.

_____. Para silenciar os campi. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº88, outubro de 2004, p. 867 – 891.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, abril de 2017, p. 14 – 24.

LÊNIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. Hucitec. São Paulo, 1986.

LIMA, Kátia. Brasil em tempos de contrarrevolução. In: *Universidade e Sociedade*, nº59, ANDES, janeiro de 2017, p. 92 – 103.

LIMA, Marcus E. O.; NEVES, Paulo Sérgio da C.; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, nº56, jan./mar. 2014, p. 141-254.

LUCAS, Luiz Carlos G.; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº77, dezembro de 2001, p. 255 – 266.

MACHADO, Elielma Ayres. Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). Tese de Doutorado PPGSA/IFCS/UFRJ, 2004.

MANCEBO, Deise. Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ (1950- 1978) – 2. ed. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. 342 p.

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. In: *Revista Brasileira de Educação* vol. 20, nº60, jan. /mar. 2015, p. 31-50.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. In: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol.2, nº3, 1997, p. 19-23.

MARX, Karl, 1818-1883. *Manifesto do Partido Comunista* / Karl Marx, Friedrich Engels. 1ª ed – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. de: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, Uilma Rodrigues; BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus. Políticas de Permanência como determinantes da equidade no ensino superior na UERJ e na UFBA. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oefaced.ufba.br/files/politicas_de_permanencia_como_determinantes_da_equidade_no_-_uilma_e_idenilton.pdf. Acesso em: janeiro de 2018.

MEDEIROS, Milena Bittencourt Pereira. Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e adultos trabalhadores e o direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº14, maio/agosto 2000.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 29. ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 117, p. 197- 217, nov. 2002.

MORAIS, Emília Maria de Mendonça. Educação e Política: uma re-leitura de Rousseau. Rev. Fac. Educação, São Paulo, n, 12, p. 199-215, jan/dez 1986.

NETO, Arnaldo L. M. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. In: Educ. Soc., vol. 35, nº127, Campinas abr./jun. 2014, p. 417-441.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. Enpublicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

PAIVA, Vanilda P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Ed. Loyola, 1978.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Caderno CEDES, v.21, nº55, novembro de 2001, p. 58-77.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Darcy. Os Brasileiros Vol 1 - Teoria Do Brasil. Coleção: Estudos De Antropologia Da Civilização; Editora: Civilização Brasileira, 2º edição, 1975.

RIBEIRO, Adelia M.; MATIAS, Glauber Rabelo. A Universidade necessária em Darcy Ribeiro: nota sobre um pensamento utópico. In: Ciências Sociais UNISINOS, volume 42, número 3, setembro/dezembro 2006.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

_____. Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE).

_____. Decreto nº19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

_____. Lei nº 547, de 04 de dezembro de 1950. Cria a Universidade do Distrito Federal (UDF).

_____. Lei nº 909, de 16 de junho de 1958. Altera a denominação da Universidade do Distrito Federal (UDF) para Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

RIO DE JANEIRO. Decreto Federal nº 51.210, de 18 de agosto de 1961. Altera a denominação de Universidade do Rio de Janeiro (URJ) para Universidade do Estado da Guanabara (UEG).

_____. Decreto-Lei nº 67, de 11 de abril de 1975. Altera a denominação de Universidade do Estado da Guanabara (UEG) para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

_____. Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino em Universidades Estaduais e dá outras providências.

_____. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas nas Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências.

_____. Lei nº 5074, de 17 de julho de 2007. Altera a Lei nº 4151 de 04 de setembro de 2003.

_____. Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas Universidades Estaduais e dá outras providências.

RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em trono do paradigma indiciário. In: Revista de História da Ufes, nº 17, 2005. Disponível em: <http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf>. Acesso em 10 de março de 2017.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 17, maio/agosto de 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA J. P. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, nº 54, julho/setembro de 2013.

_____; VENTURA J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: Revista Educar, n. 29. Curitiba. Editora UFPR, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

_____. Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI – Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez: 3ª edição, 2008.

SANTOS, Marcelo Barbosa. Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Robinson dos. Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana. In: Revista Espaço Acadêmico, nº44, Janeiro de 2005. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/044/44pc_santos.htm Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2011.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 34, nº124, julho/setembro, 2013.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares; SILVA, Catia Antônia da (orgs). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo*. 1 ed. - São Paulo: Outras expressões, 2015.

THOMPSON, Edward P. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

VARGAS, Hustana. *Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades*. GT: Política da Educação Superior, nº11. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3789-int.pdf>. Acesso em: novembro de 2017.

_____; PAULA, Maria de Fátima Costa de. *A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado*. In: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 18, nº 2, julho de 2013, p. 459-485.

_____. *Novas Fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo*. Fonte: 34º Encontro ANPED, 2011.

VENTURA, Jaqueline. *A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores*. In.: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.) *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011.

VITULLO, Gabriel; SCAVO, Davide. *O liberalismo e a definição Bobbiana de democracia: elementos para uma análise crítica*. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº13, Brasília, janeiro-abril de 2014, p. 89-105.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 226-370.

APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / UERJ
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / FFP
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E
 DESIGUALDADES SOCIAIS
 DISCIPLINA: PRÁTICA DE PESQUISA
 ORIENTADORA: MARCIA SOARES DE ALVARENGA
 MESTRANDA: CINTYA ROBERTA OLIVEIRA DOS SANTOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE ORIGENS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES
 GRADUANDOS COTISTAS DA FFP

- 1 - NOME:
- 2 - IDADE:
- 3 - IDENTIDADE DE GÊNERO:
- 4 - ESTADO CIVIL:
- 5 - PERTENÇA ÉTNICO-RACIAL:
- 6 - MUNICÍPIO DE MORADIA:
- 7 - CURSO:
- 8 - PERÍODO / TURNO:
- 9 - FORMA DE INGRESSO (TIPO DE COTA):
- 10 - ESTUDANTE TRABALHADOR: SIM () NÃO ()
- 11 – TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA: FORMAL (COM CARTEIRA ASSINADA) - ()
 INFORMAL (SEM CARTEIRA ASSINADA) - ()
- 12 - TIPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO: REGULAR () EJA () ENCCEJA ()
 SUPLETIVO () ENEM () EAD ()
- 13 - TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO: PARTICULAR ()
 PÚBLICA ()
- 14 - IDADE EM QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO:
- 15 - FORMAÇÃO DOS PAIS (COM MAIOR INSTRUÇÃO): ANALFABETO ()
 FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR () PÓS-GRADUADO ()

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com estudantes egressos da EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / UERJ
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / FFP
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E
 DESIGUALDADES SOCIAIS
 DISCIPLINA: PRÁTICA DE PESQUISA
 ORIENTADORA: MARCIA SOARES DE ALVARENGA
 MESTRANDA: CINTYA ROBERTA OLIVEIRA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE ORIGENS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES
 GRADUANDOS COTISTAS DA FFP

Identificação

Nome:

Idade:

Curso:

Tipo de cota:

Entrevista

01 – Você fez EJA em escola pública ou privada? Foi só ensino médio? Enquanto fazia EJA você trabalhava? Na sua formação através da EJA teve algum estímulo para o ingresso na universidade? Quantos da sua turma ingressaram na universidade? Vocês tinham informações sobre o ingresso por cotas na escola?

Porque você acha que tem um número tão pequeno de egressos da EJA na universidade?

02 – Quando começou a pensar em entrar na universidade? Alguém da sua família tem nível superior? Quais foram as maiores dificuldades para ingressar na universidade? Por que escolheu a UERJ? Porque escolheu este curso?

03 – O que pensa sobre as cotas? Teve alguma influência a existência das cotas para você optar por ingressar na universidade? O que achou do processo para ingressar pelas cotas na UERJ? O que acha que precisa melhorar para aumentar o número de ingresso de egressos da EJA na universidade?

04 – Quais as expectativas depois da formação? Qual o sentido de universidade pra você? Qual a importância?

APÊNDICE C – Resultados da Pesquisa

Tabela A.1 – Distribuição dos respondentes por quesito do questionário

| Característica | Frequência | Freq. (%) |
|--|------------|------------|
| Curso | | |
| História | 14 | 25,00 |
| Geografia | 13 | 23,21 |
| Letras Inglês | 9 | 16,07 |
| Ciências Biológicas | 8 | 14,29 |
| Letras Literatura | 6 | 10,71 |
| Matemática | 3 | 5,36 |
| Pedagogia | 3 | 5,36 |
| Sexo | | |
| Feminino | 43 | 76,79 |
| Masculino | 13 | 23,21 |
| Estado civil | | |
| Solteiro | 49 | 87,50 |
| Casado | 7 | 12,50 |
| Pertença étnico-racial | | |
| Negro | 23 | 41,07 |
| Branco | 19 | 33,93 |
| Pardo | 14 | 25,00 |
| Município de moradia | | |
| São Gonçalo | 25 | 44,64 |
| Niterói | 9 | 16,07 |
| Itaboraí | 4 | 7,14 |
| Outros | 18 | 32,14 |
| Forma de ingresso (tipo de cota) | | |
| Escola Pública | 35 | 62,50 |
| Racial | 15 | 26,79 |
| Renda | 6 | 10,71 |
| Estudante trabalhador | | |
| Informal | 11 | 19,64 |
| Não trabalha | 32 | 57,14 |
| Formal | 13 | 23,21 |
| Tipo de conclusão do ensino médio | | |
| Regular | 51 | 91,07 |
| Supletivo | 2 | 3,57 |
| EJA | 2 | 3,57 |
| Encceja | 1 | 1,79 |
| Instituição que concluiu o ensino médio | | |
| Pública | 49 | 87,50 |
| Particular | 7 | 12,50 |
| Formação dos pais | | |
| Fundamental | 25 | 44,64 |
| Médio | 24 | 42,86 |
| Superior ou pós | 7 | 12,50 |
| Total geral | 56 | 100 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.2.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo curso (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Curso | | | | | | | Total |
|----------------|---------------------|-----------|----------|---------------|-------------------|------------|-----------|-------|
| | Ciências Biológicas | Geografia | História | Letras Inglês | Letras Literatura | Matemática | Pedagogia | |
| Escola Pública | 8 | 7 | 7 | 5 | 5 | 2 | 1 | 35 |
| Racial | 0 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 15 |

| | | | | | | | | |
|-------|---|----|----|---|---|---|---|----|
| Renda | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Total | 8 | 13 | 14 | 9 | 6 | 3 | 3 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.2.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo curso (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Curso (%) | | | | | | | Total |
|----------------|---------------------|-----------|----------|---------------|-------------------|------------|-----------|--------|
| | Ciências Biológicas | Geografia | História | Letras Inglês | Letras Literatura | Matemática | Pedagogia | |
| Escola Pública | 100,00 | 53,85 | 50,00 | 55,56 | 83,33 | 66,67 | 33,33 | 62,50 |
| Racial | 0,00 | 38,46 | 35,71 | 22,22 | 16,67 | 33,33 | 33,33 | 26,79 |
| Renda | 0,00 | 7,69 | 14,29 | 22,22 | 0,00 | 0,00 | 33,33 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.3.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo sexo (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Sexo | | |
|----------------|----------|-----------|-------|
| | Feminino | Masculino | Total |
| Escola Pública | 27 | 8 | 35 |
| Racial | 11 | 4 | 15 |
| Renda | 5 | 1 | 6 |
| Total | 43 | 13 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.3.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo sexo (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Sexo (%) | | |
|----------------|----------|-----------|--------|
| | Feminino | Masculino | Total |
| Escola Pública | 62,79 | 61,54 | 62,50 |
| Racial | 25,58 | 30,77 | 26,79 |
| Renda | 11,63 | 7,69 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.4.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo estado civil (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Estado civil | | |
|----------------|--------------|----------|-------|
| | Casado | Solteiro | Total |
| Escola Pública | 6 | 29 | 35 |
| Racial | 0 | 15 | 15 |
| Renda | 1 | 5 | 6 |
| Total | 7 | 49 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.4.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo estado civil (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Estado civil (%) | | |
|----------------|------------------|----------|-------|
| | Casado | Solteiro | Total |
| Escola Pública | 85,71 | 59,18 | 62,50 |
| Racial | 0,00 | 30,61 | 26,79 |

| | | | |
|-------|--------|--------|--------|
| Renda | 14,29 | 10,20 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.5.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo pertença étnico-racial (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Pertença étnico-racial | | | Total |
|----------------|------------------------|-------|-------|-------|
| | Branco | Negro | Pardo | |
| Escola Pública | 17 | 10 | 8 | 35 |
| Racial | 0 | 13 | 2 | 15 |
| Renda | 2 | 0 | 4 | 6 |
| Total | 19 | 23 | 14 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.5.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo pertença étnico-racial (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Pertença étnico-racial (%) | | | Total |
|----------------|----------------------------|--------|--------|--------|
| | Branco | Negro | Pardo | |
| Escola Pública | 89,47 | 43,48 | 57,14 | 62,50 |
| Racial | 0,00 | 56,52 | 14,29 | 26,79 |
| Renda | 10,53 | 0,00 | 28,57 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.6.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo município de moradia (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Município de moradia | | | | Total |
|----------------|----------------------|---------|--------|-------------|-------|
| | Itaboraí | Niterói | Outros | São Gonçalo | |
| Escola Pública | 2 | 7 | 10 | 16 | 35 |
| Racial | 1 | 2 | 6 | 6 | 15 |
| Renda | 1 | 0 | 2 | 3 | 6 |
| Total | 4 | 9 | 18 | 25 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.6.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo município de moradia (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Município de moradia (%) | | | | Total |
|----------------|--------------------------|---------|--------|-------------|--------|
| | Itaboraí | Niterói | Outros | São Gonçalo | |
| Escola Pública | 50,00 | 77,78 | 55,56 | 64,00 | 62,50 |
| Racial | 25,00 | 22,22 | 33,33 | 24,00 | 26,79 |
| Renda | 25,00 | 0,00 | 11,11 | 12,00 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.7.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo forma de trabalho (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Forma de trabalho | | | Total |
|----------------|-------------------|----------|--------------|-------|
| | Formal | Informal | Não trabalha | |
| Escola Pública | 6 | 9 | 20 | 35 |

| | | | | |
|--------|----|----|----|----|
| Racial | 6 | 1 | 8 | 15 |
| Renda | 1 | 1 | 4 | 6 |
| Total | 13 | 11 | 32 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.7.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo forma de trabalho (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Forma de trabalho (%) | | | Total |
|----------------|-----------------------|----------|--------------|--------|
| | Formal | Informal | Não trabalha | |
| Escola Pública | 46,15 | 81,82 | 62,50 | 62,50 |
| Racial | 46,15 | 9,09 | 25,00 | 26,79 |
| Renda | 7,69 | 9,09 | 12,50 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.8.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo tipo de conclusão (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Tipo de conclusão | | | | Total |
|----------------|-------------------|--------|---------|-----------|-------|
| | Eja | Enceja | Regular | Supletivo | |
| Escola Pública | 1 | 0 | 32 | 2 | 35 |
| Racial | 1 | 1 | 13 | 0 | 15 |
| Renda | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 |
| Total | 2 | 1 | 51 | 2 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.8.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo tipo de conclusão (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Tipo de conclusão (%) | | | | Total |
|----------------|-----------------------|--------|---------|-----------|--------|
| | Eja | Enceja | Regular | Supletivo | |
| Escola Pública | 50,00 | 0,00 | 62,75 | 100,00 | 62,50 |
| Racial | 50,00 | 100,00 | 25,49 | 0,00 | 26,79 |
| Renda | 0,00 | 0,00 | 11,76 | 0,00 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.9.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo instituição (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Instituição | | Total |
|----------------|-------------|---------|-------|
| | Particular | Pública | |
| Escola Pública | 0 | 35 | 35 |
| Racial | 7 | 8 | 15 |
| Renda | 0 | 6 | 6 |
| Total | 7 | 49 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.9.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo instituição (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Instituição (%) | | Total |
|--------------|-----------------|---------|-------|
| | Particular | Pública | |

| | | | |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Escola Pública | 0,00 | 71,43 | 62,50 |
| Racial | 100,00 | 16,33 | 26,79 |
| Renda | 0,00 | 12,24 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.10.1 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo formação dos pais (distribuição absoluta)

| Tipo de Cota | Formação dos pais | | | Total |
|----------------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|
| | Fundamental | Médio | Superior ou pós | |
| Escola Pública | 17 | 13 | 5 | 35 |
| Racial | 6 | 8 | 1 | 15 |
| Renda | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Total | 25 | 24 | 7 | 56 |

Fonte: Questionários, 2017.

Tabela A.10.2 – Distribuição dos respondentes por forma de ingresso (tipo de cota) segundo formação dos pais (distribuição relativa)

| Tipo de Cota | Formação dos pais (%) | | | Total |
|----------------|-----------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | Fundamental | Médio | Superior ou pós | |
| Escola Pública | 68,00 | 54,17 | 71,43 | 62,50 |
| Racial | 24,00 | 33,33 | 14,29 | 26,79 |
| Renda | 8,00 | 12,50 | 14,29 | 10,71 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Questionários, 2017.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido - questionário

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“OS SENTIDOS SOBRE UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / UERJ”** respondendo a um questionário que objetiva verificar a existência de estudantes graduandos, cotistas, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) e que são egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para fins de uma pesquisa científica. Sua participação contribuirá também para construir um perfil dos estudantes cotistas desta unidade de ensino.

Esta pesquisa é realizada pela mestranda Cintya Roberta Oliveira dos Santos, sob orientação da Professora Doutora Marcia Soares de Alvarenga, do Mestrado em Educação / Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ.

Para efetivar sua participação, respondendo o questionário em anexo, é necessário assinar o termo de consentimento que segue abaixo:

Eu, _____, CPF _____,

abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **“OS SENTIDOS SOBRE UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / UERJ”**, respondendo ao questionário de pesquisa sobre origens educacionais dos estudantes graduandos cotistas da FFP. Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do estudante

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido - entrevista

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar na condição de entrevistado da pesquisa intitulada **“OS SENTIDOS SOBRE UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / UERJ”**. Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Entrevistado