

Vol XVI, Núm 2, jul-dez, 2023, pág. 115-143.

EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

GRADUATIONS FROM EJA IN HIGHER EDUCATION: A PATHWAY OF CHALLENGES AND POTENTIALITIES

Cláudia Borges Costa¹
Rosimeire Maria Fortuna Costa²

RESUMO: O contexto do país na pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros desafios em todos os âmbitos da sociedade. Para a educação como um todo, exigiu sua reinvenção. Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades foram acentuadas, sobretudo porque o público que compõe essa modalidade é marcado pela desigualdade social e possui poucas condições de vivenciar o formato da educação remota. O objetivo desses escritos é dar voz aos egressos da EJA que conseguiram dar continuidade a sua formação entrando no ensino superior, trajetória de desafios e potencialidades no contexto da pandemia, bem como na retomada presencial. A pesquisa foi realizada na Faculdade Alves Faria (Unialfa), que compõe o elenco de faculdades do setor privado na cidade de Goiânia-GO. A abordagem metodológica tomada foi qualitativa, por entender que suas características permitem melhor apreensão do objeto em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesses escritos, trazemos a primeira etapa da pesquisa, realizada a partir de uma pequena amostragem do curso de Pedagogia, composta por seis alunas. As participantes responderam ao questionário e posteriormente foram entrevistadas por meio de grupo focal. Os resultados indicaram o acesso reduzido das estudantes egressas da EJA no curso de Pedagogia, bem como a considerável dificuldade em dar continuidade ao curso. Essa realidade nos fez interrogar, dialeticamente, sobre os desafios enfrentados pelos estudantes egressos da EJA, sobretudo no contexto pandêmico, assim como a retomada ao presencial. Por outro lado, a pesquisa revelou, também, a insistência e os enfrentamentos, com as estudantes demonstrando potencial de crescimento e gosto pela formação no ensino superior, vista como ferramenta de melhores condições de existência.

Palavras-chave: Egressos da EJA; Direito à Educação; Ensino Superior; Desafios e Potencialidades.

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic brought many challenges to education. Regarding Youth and Adult Education (EJA), those challenges were especially difficult because of

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UnB, professora dos cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade Alves Faria – Unialfa. E-mail: claudia.costa@unialfa.com.br.

² Coordenadora Pedagógica – Graduada em Pedagogia – Especialista em Educação e Mestranda em Educação. E-mail: rosimeire.costa@unialfa.com.br.

the latent social inequalities, that resulted in uneven opportunities of experiencing remote education. The object of this text is to empower the voices of the EJA graduates that enrolled into college to pursue further education. All of the research has been conducted in Faculdade Alves Faria (Unialfa), a private College in Goiânia-GO. The method was a qualitative approach, to better understand the study object (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). This work present the first research stage, in which a small sample group of 6 Education students in Unialfa was subject to a quiz followed by focus group interviews. The results show that EJA students struggled more with learning in college, which questioned the quality of online classes during the pandemic. However, it also showed the motivation of these same students to persist in college as a way to better the chances of upward mobility.

Keywords: EJA graduates; Right to education; University education; Challenges and Potentialities.

Primeiras palavras

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem apresentado um quadro de conflitos, pois os alunos retornam à escola depois de um longo período sem usufruir do seu direito à educação. O motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores fazem parte de uma parcela da população marcada pela exclusão e pela marginalização.

A Terceira Revolução Industrial, sob a égide da sociedade neoliberal, defende a tese de um Estado reduzido, uma política financeira afinada com o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismo mundial do capital, processo de privatização acelerado e, sobretudo, a desconsideração dos direitos sociais dos trabalhadores. Este atual cenário marca o avanço tecnológico e vem impondo um novo contexto à organização do trabalho. Conforme afirma Antunes (2020), a classe trabalhadora, na passagem do século XX para o XXI, torna-se mais explorada, fragmentada, heterogênea e complexa. No que tange a sua atividade produtiva, o operário trabalha com máquinas.

Os direitos trabalhistas sofreram interferências para acompanhar o caráter destrutivo do capital. Este, em suas relações e constituições metabólicas, não só degrada

a natureza, levando o mundo à aproximação de uma catástrofe ambiental, como também precariza os trabalhadores, por meio do desemprego ou subemprego, além de aumentar as situações de exploração. Observa-se um reforço nas relações desiguais de poder, com uma divisão nítida entre os detentores do saber, sobretudo o tecnológico, e os trabalhadores braçais. Nessa conjuntura, a formação necessária para que esse trabalhador consiga ocupação e permanência no mercado de trabalho passa pelo conhecimento intelectual, em detrimento do manual.

Portanto, ao pensar a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, dever-se-ia considerar que, na atual conjuntura, as relações que se constituem na escolarização básica podem possibilitar ou não a inserção, a permanência e, também, a mobilidade dos educandos/as no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a concepção usada para as reflexões pertinentes a essa modalidade busca a abordagem materialista histórica, em que o trabalho é o centro do processo educativo, uma vez que, nessa abordagem teórica, é o trabalho que distingue o homem como gênero humano.

Dessa forma, o homem, ao se relacionar com a natureza, faz-se e educa-se, o que o diferencia das outras espécies. Assim, a educação deve ser percebida como formação ampla de homens e mulheres. As relações sociais vão se construindo a partir da luta pela sobrevivência. Conforme argumenta Enguita (1993) à luz de Marx, é essa relação concreta da existência que marca a consciência do ser humano. Na visão do materialismo histórico, o homem não pode ser compreendido como uma realidade isolada. Ele é, no seu tempo, o conjunto das relações sociais.

Nessa ótica, a educação é significativa na medida em que propõe uma análise crítica da realidade e da sua transformação. Na visão de Freire (1979), a consciência crítica exige dos sujeitos um compromisso com a transformação de sua realidade. Dessa forma, a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura,

em que os homens são sujeitos desse processo. Conforme Gramsci (2004), os homens são sujeitos do seu tempo; produzem e também exercem atividade intelectual. Em sua opinião, não há separação entre o fazer e o pensar. Saviani (2005) percebe que a criação é essencialmente humana. Para ele, existe uma íntima relação entre educação e trabalho – aliás, educação, nessa ótica, é trabalho.

Historicamente, a EJA tem recebido a incumbência de ser um instrumento básico para a qualificação das forças de trabalho. Na visão de Frigotto (2002), os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento dos valores humanos. Esses conceitos terminam por afirmar, na presente relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador.

Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão somente para a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o caminho que tem sido buscado é conceber a EJA como formação permanente. É, portanto, o caminho da continuidade, ou seja, para além da alfabetização ou da formação técnica específica. A defesa de uma educação permanente para todos os sujeitos significa a confirmação de um direito formalmente constituído e, entretanto, concretizado apenas para uns poucos e, ainda, sobretudo quando diz respeito ao ensino superior, poucos conseguem chegar a esse nível de formação.

Nessa perspectiva, conhecer a história e o desenvolvimento dos egressos da EJA no ensino superior, mais precisamente no curso de Pedagogia, traz a voz daquelas pessoas que por muito tempo acreditavam na narrativa de que o ensino superior não fazia parte de sua existência. Essa pesquisa justifica-se pela importância de dar voz ao público dos

egressos da EJA, que seguem na carência por maiores incentivos para acesso e permanência na educação superior.

Esses escritos tiveram como campo de pesquisa o Centro Universitário Alves Faria (Unialfa), mantido pelo Centro Educacional Alves Faria Ltda. (CENAF), localizado na Avenida Perimetral Norte, 4.129 – Setor Vila João Vaz, no município de Goiânia, no estado de Goiás. A Unialfa é integrante do Grupo José Alves (GJA), que atua em diversos segmentos de mercado no estado de Goiás, dentre eles a concessão da fabricação e distribuição dos produtos Coca-Cola para os estados de Goiás e Tocantins.

Essa instituição de ensino superior esteve sempre voltada para suprir a crescente demanda local e regional de profissionais qualificados em gerência executiva, estabelecendo, como premissa principal, a qualidade do ensino, e tendo como referência as melhores instituições de ensino superior do país. A antiga Faculdade Alves Faria, credenciada pela Portaria Ministerial n.º 443, de 31 de março de 2000, iniciou suas atividades acadêmicas em agosto do mesmo ano. Em 2016, por meio da Portaria Ministerial n.º 1.456, de 12 de dezembro de 2016, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) do dia seguinte, obteve sua autonomia acadêmica ao ser transformada em Centro Universitário.

Embora o Centro Universitário disponibilize mais de 18 cursos, nesses escritos nos propomos a focar no curso de Pedagogia, que apresenta os sujeitos dessa pesquisa. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (PPC-2018) tem como base a identidade do pedagogo, para isso propõe a formação do docente-gestor compreendendo as complexas relações entre a educação e a sociedade, na perspectiva das reflexões da existência humana, individual e coletiva. O trabalho pedagógico objetiva estudos que possam contribuir com a transformação da realidade social, superação dos

artifícios da exploração e dominação, construção da autonomia dos indivíduos e promoção de uma sociedade democrática, ética e solidária.

A formação desse pedagogo docente-gestor é concebida como processo de inserção crítica dos licenciados no universo da cultura. Em vez da acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, o que se busca é a formação crítica e rigorosa, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, situamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, na qual tratamos os referenciais bibliográficos e os dados empíricos da pesquisa como relação entre linguagem e sociedade. Na segunda seção, apresentamos o contexto empírico da pesquisa, do curso de Pedagogia da Unialfa, evidenciando aspectos da vida de estudo e trabalho dos sujeitos e o lugar do ensino superior na vida dos referidos egressos, bem como os desafios no período da pandemia e pós-pandemia.

Nas considerações finais, compartilhamos desafios e potencialidades que a pesquisa sugere para o campo da EJA, bem como reflexões e sinalizações para a continuidade da pesquisa para trazer participantes dos demais cursos da própria faculdade, campo dessa pesquisa. Também refletimos sobre a EJA como espaço de garantia de direito para a continuidade da formação e democratização do acesso ao ensino superior, no contexto brasileiro.

Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

No âmbito das ciências humanas, procedimentos de pesquisas buscam diversos recursos como questionários, entrevistas, relatórios, estudos demográficos, dados sociais, entre outros. Tais recursos contribuem para a produção de conhecimento por meio da inter-relação das fontes de pesquisa com a realidade do campo pesquisado. A EJA vive uma situação-limite dentro do ensino médio, e focar sobre os egressos dessa modalidade que conseguiram entrar na Unialfa pode nos trazer os desafios e potencialidades dos egressos da EJA no ensino superior.

A perspectiva de análise do material produzido se dá por meio de uma metodologia eminentemente qualitativa, que mobiliza, além da pesquisa bibliográfica, a combinação de três procedimentos, quais sejam, a consulta a fontes documentais, a realização de observações diretas em campo e a realização de entrevistas com alguns atores convidados, verbalmente.

No caminho trilhado pela pesquisa, na expectativa de aproximação dos sujeitos, foi aplicado um roteiro para o primeiro diálogo com os egressos do curso de Pedagogia. Assim, fizemos uma primeira conversa nas turmas da Pedagogia e, em seguida, disponibilizamos um questionário por meio do *Google Forms*. A partir da análise desses questionários, construímos um grupo focal com seis estudantes do curso de Pedagogia, egressas da EJA. Nesse sentido, foi realizada uma aproximação inicial, prévia, a saber, a observação científica, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 26), “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

A etapa do grupo focal traz a sua complexidade não somente pelo respeito necessário às entrevistadas, mas, sobretudo, pelo cuidado na interpretação das histórias e trajetórias reveladas por elas. Conforme explicita Duarte (2012, p. 64), a entrevista como artifício de pesquisa demanda preparação de “procedimentos metodológicos específicos: o marco conceitual no qual se origina, os critérios de seleção das fontes, os aspectos de

realização e o uso adequado das informações são essenciais para dar validade e estabelecer as limitações que os resultados possuirão”. O processo de investigação também é o momento de propiciar condições para “dar” voz aos egressos da EJA que historicamente foram excluídos dos direitos da cidadania, ou seja, é uma possibilidade de tornar visível a vulnerabilidade das condições de trabalho, que quase sempre serviu de impedimento para o retorno aos estudos.

Sobre o grupo focal, técnica que, desde sua concepção, tem apresentado notoriedade no âmbito das pesquisas sociais, ela contribui nas abordagens do tipo exploratória, fenomenológica ou clínica. Conforme Flick (2004), apesar de antiga, tem-se renovado, pois tem sido utilizada constantemente, pelo caráter interativo da coleta de dados. Os grupos focais são pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas, constituindo-se em uma ferramenta que abre discussão sobre a temática da pesquisa e assinala os dados a serem analisados.

Flick (2002) argumenta que os grupos focais podem ser vistos também como uma forma de entrevista semiestruturada. O objetivo central do grupo focal é detectar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos pesquisados a respeito do tema estudado. Os objetivos específicos são estabelecidos conforme a abordagem de pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas ideias e incentivar o pensamento do pesquisador. Em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, objetiva-se compreender como os sujeitos pesquisados compreendem a realidade, seus conhecimentos e experiências.

A discussão realizada no grupo focal dos egressos da EJA no curso de Pedagogia foi a possibilidade de ouvir os depoimentos das estudantes sobre o retorno aos estudos e a decisão de seguir no ensino superior, os desafios e os êxitos na Pedagogia, principalmente no período da pandemia, ensino remoto e pós-pandemia, voltando ao

retorno presencial. O relato construído a partir de dois encontros com o grupo focal foi essencial para reunir as informações, as memórias, a constituição de categorias e, por último, o diálogo dos dados com os conceitos epistemológicos. A forma de mencionar os sujeitos da pesquisa ocorreu no sentido de assegurar o anonimato, mas procurou-se amplificar as vozes dos egressos da EJA.

Para análise da produção científica, a escolha inicial da categoria “totalidade” foi uma opção, tendo em vista sua articulação com a situação contraditória das relações de trabalho. A categoria da totalidade, compreendida como forma lógica de apreensão da realidade, foi utilizada na análise dos relatos coletados. Essa categoria do materialismo dialético expressa as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo.

A categoria do materialismo dialético não desagrega homem e mundo, mas os associa, pois reflete os processos da natureza e da sociedade como existem na realidade. O todo, para a dialética materialista, conforme Kosik (1976), é percebido por meio de uma visão panorâmica, bem como em relação a cada um dos processos e fenômenos singulares que o integram, que, portanto, não representam apenas um conjunto ou somatório de relações, fatos e processos, partes, mas também a criação, a estrutura, a gênese do todo e da unidade de forma conexa.

Trazer a categoria da totalidade para o estudo dos trabalhadores egressos da EJA no curso de Pedagogia da Unialfa impõe como exigência o conhecimento de suas trajetórias de vida, de seu envolvimento com o trabalho, da dura realidade da conciliação entre trabalho e estudo, bem como o reconhecimento de suas relações e condições laborais, interligadas ao contexto de contradições do atual mundo do trabalho. Nas palavras de Gamboa (2013, p. 133), “é na pesquisa que o pesquisador tem de recuperar a ‘matéria’ em suas múltiplas inter-relações; apreende o específico, o singular, a parte e

seus tecidos com a totalidade mais ampla; as contradições e os elementos estruturantes do fenômeno pesquisado.”

Por fim, esta metodologia apresentou-se como uma técnica qualitativa que indagou sobre um assunto na perspectiva de obter informações, percepções e experiências dos sujeitos para estudá-las e organizá-las de forma ordenada. Essa abordagem foi oportuna para desenvolver o caráter flexível, ao permitir que os sujeitos pesquisados deliberassem os termos da resposta, ao mesmo tempo que propiciou ao entrevistador buscar apreender o universo subjetivo, as representações e os significados que atribuem ao mundo à sua volta, bem como os acontecimentos que expressam como fazendo parte da sua história.

O ensino superior na voz dos egressos da EJA

Pôde-se constatar que, a partir das memórias compartilhadas no grupo focal, a realidade de trabalhadoras é a marca de todas as participantes da pesquisa. Diante desse panorama, é perceptível que vivenciaram e vivenciam a dualidade de trabalhar e estudar. Importante buscar a referência de Queiroz (2001), que ressalta a realidade do estudante trabalhador, o qual assume o trabalho de forma precoce, quase sempre pela questão da sobrevivência familiar e continuidade dos estudos, vivenciando o esforço de compatibilizar o trabalho durante o dia e a escola, quase sempre noturna.

As egressas da EJA afirmaram a necessidade dos estudos no período noturno. Relataram sobre a condição de comporem a população economicamente desfavorecida. Essas trabalhadoras-estudantes viveram e seguem vivenciando a intensa relação de classe, da exploração do trabalho pelo capital. Na dinâmica da sociedade capitalista, controlar o

trabalho e o salário é fundamental para assegurar o desenvolvimento do processo de produção, bem como a perpetuação da lógica social de exploração e desigualdade.

Conforme Pino (2002), nesse atual contexto social, não existe uma relação entre aumento de produção e salário. Isso significa dizer, na opinião desse autor, que uma linha de produção acelerada não caracteriza uma progressão do salário. Ao inverso disso, as desigualdades realçam ainda mais as relações sociais. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2021, o Brasil tinha 36% das pessoas ocupadas recebendo renda de até um salário mínimo, um contingente de 33 milhões de pessoas, incluindo 10 milhões que recebiam até meio salário mínimo.

David Harvey (2014) ressalta que, em linhas gerais, a estrutura político-econômica e até mesmo social existente atualmente no mundo foi formada pelos impactos causados a partir da crise econômica na década de 1970, na medida em que esta desencadeou uma série de implicações econômicas negativas em todo o mundo, principalmente pela crise do petróleo e o desmantelamento do acordo de gerenciamento econômico internacional, firmado desde 1944, em Bretton Woods. Após 20 anos, ruíram-se as medidas do lastro padrão-ouro, tendo em vista a desvalorização do dólar e – em certa medida – grande parte de países foram afetados.

Assim, os anos 1970, 80 e 90 são caracterizados por um aumento vertiginoso das desigualdades sociais no mundo, resultado do recrudescimento das políticas neoliberais. Estas que asseguraram às elites burguesas capitalistas, e especialmente às grandes empresas do norte global, um acúmulo de riquezas sem precedentes. Já entre os países do sul global, esse período é conhecido pela instituição de ditaduras militares fomentadas pelo governo norte-americano e também pela demasiada ação de endividamento público desses países junto às instituições financeiras estabelecidas pelo Sistema de Bretton Woods.

Aqui no Brasil, enquanto a renda da metade mais pobre da população caiu cerca de 18%, somente o 1% mais rico teve quase 10% de aumento no poder de compra, segundo dados da Pnad. Ainda segundo a Pnad Contínua/2020 e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no índice de Gini — medidor global de desigualdade —, no primeiro trimestre de 2020, a população que vive na pobreza aumentou 33%, atingindo 11,2% de brasileiros contra os 8,4% antes registrados.

As egressas compartilharam que, por diversas vezes, enfrentavam dificuldades em acompanhar as aulas e o processo de ensino-aprendizagem, devido ao peso da jornada laboral durante o dia. Apontaram, também, altos índices de frequência irregular ou desistência. Nota-se, ainda, uma significativa defasagem entre a idade e a série a cursar. Conforme a memória das entrevistadas, algumas levaram em torno de 22 anos para buscar o ensino superior, depois de ter passado pela educação básica na modalidade da EJA. Somente uma das entrevistadas revela que buscou o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA) e, na sequência, já buscou o ensino superior.

Esse exame de certificação foi criado em 14 de agosto de 2002, por meio da Portaria n.º 2.270 do Ministério da Educação. Trata-se de uma política formulada pelo governo federal para a EJA. Algumas pesquisas sobre a temática vão apontando que a existência e a necessidade de certificação por exames são históricas na educação brasileira, e o acesso, quando necessário, deve ser gratuito. No entanto, reitera-se que a escolarização precisa ter acesso prioritário para os trabalhadores, que necessitam de uma educação de qualidade em detrimento do acesso restrito ao certificado.

Na expressão de uma das egressas no grupo focal, quando perguntada sobre o porquê de ter retornado aos estudos e buscar o ensino superior, ela relatou que, devido às inúmeras dificuldades com a falta de tempo, a opção do Enceja foi a possibilidade de terminar a educação básica e buscar o ensino superior. Em suas palavras: “tinha para mim

que fazer faculdade não era para mim, mas sabia que seria necessário para o meu futuro, por isso busquei o vestibular nas faculdades particulares. Tenho uma filha que é professora, a opinião e estímulo dela foram determinantes para eu escolher o curso de Pedagogia” (Grupo Focal – Relato do Encontro I).

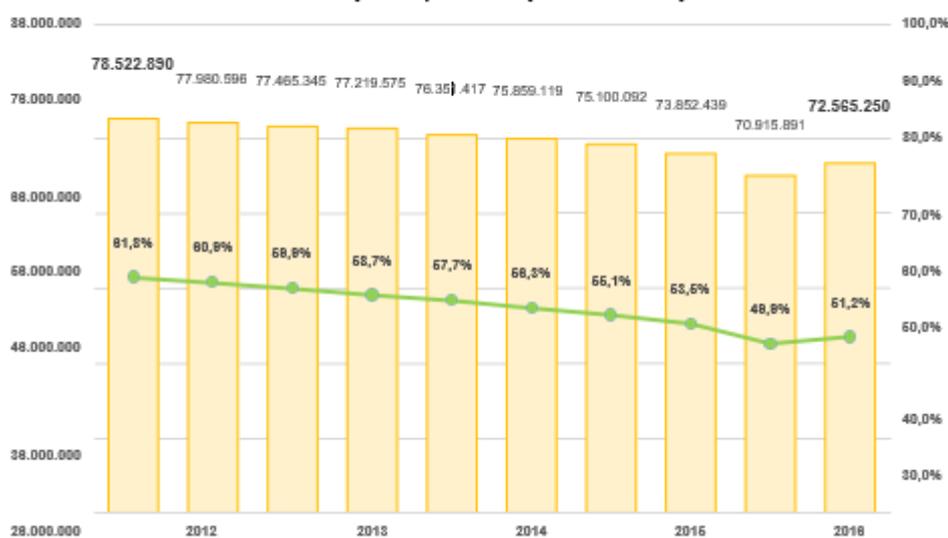
O argumento da egressa “fazer faculdade não era para mim” traz a reflexão sobre vários trabalhadores que se encontram no ensino superior, mas demonstram invariáveis dificuldades em relação à inclusão nos processos formais de aprendizagem, ou uma permanência não raro descontínua na escola. Por isso, a reflexão do não lugar da escola em sua trajetória de vida torna-se pertinente. Para Santos (2012, p. 58), a definição de lugar é o “que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica”. Esse lugar, carregado de realidade histórica, com uma perspectiva de integração com a vida, talvez pudesse ser atribuído à escola e, assim, trouxesse mais significado para as trabalhadoras. No entanto, essa não foi a realidade que elas encontraram quando passaram pelas instituições escolares. Por outro lado, as condições de sobrevivência também foram definidoras do não lugar da escola em suas vidas, isto é, a necessidade de trabalhar para contribuir no sustento da família determinou essa distância da escola, reafirmando sua condição histórica de serem trabalhadoras, exclusivamente.

A história da educação brasileira tem revelado o caráter de distanciamento da educação em relação à classe trabalhadora. Um estudo realizado a partir de dados de 2012 a 2021 revela uma queda quase insignificante, no percurso de nove anos, na porcentagem de pessoas de 19 anos e mais que não terminaram o ensino médio. O gráfico abaixo comprova essa difícil situação de exclusão dos trabalhadores da escola. As pesquisas têm

mostrado que grande parte desses trabalhadores passou pela escola, mas não continua sua formação.

Gráfico 1 – Total e percentual da população de 19 a 85 anos de idade sem o ensino médio completo, Brasil (2012-2021).

Total e percentual da população de 19 a 85 anos de idade sem o ensino médio completo, Brasil (2012-2021)



Fonte: Apresentação GT 18, 40ª Anped, out. 2021.

Os dados do gráfico mostram a lenta mudança no quadro da formação escolar da classe trabalhadora, pois são em torno de 72 milhões de 19 a 85 anos sem ensino médio nesse país. A referida análise dos dados traz, ainda, a informação de que os grupos mais escolarizados estão na região sudeste e representam 45,4% dos trabalhadores. Nas regiões sul e centro-oeste, os grupos mais escolarizados são pouco mais de 38%; na região norte, o percentual é de 30,8% e, por último, na região nordeste, com trabalhadores que estudaram cerca de 4 a 7 anos para outro grupo, com 11 anos ou mais de estudos, o percentual é de 26,1%, um maior patamar de escolarização.

Essa realidade concreta se contrapõe à atual exigência do mercado de trabalho, o que impinge a muitos trabalhadores a busca da informalidade. Antunes (2018) propõe uma reflexão nessa ótica de que, no interior do mundo do trabalho, evidenciam-se outras

relações, pois, no atual contexto, exige-se a dimensão mais qualificada dos trabalhadores, o trabalho ganha condição multifuncional, os operários precisam demonstrar habilidades para lidar com máquinas informatizadas, há exigência de conhecimentos para além da esfera do trabalho manual, ou seja, a perspectiva da atividade cerebral como necessidade premente para a atualidade do mercado de trabalho.

Antunes, em seus escritos, reforça a ideia do capitalismo como “processo multiforme”, em que a informalidade, a precarização, a materialidade e a imaterialidade tornaram-se aparatos essenciais para a manutenção e a ampliação da lei do valor. Dessa forma, o capitalismo segue ampliando sua lei do valor: “A enorme expansão do setor de serviços e dos denominados trabalhos imateriais que se subordinam à forma-mercadoria confirma essa hipótese, dado seu papel de destaque no capitalismo contemporâneo” (ANTUNES, 2018, p. 38). O autor discorre, ainda, sobre a expansão significativa de trabalhos assalariados, condição que muitos buscam ocultar por meio da fantasia do trabalho autônomo, e cita exemplos como o da empresa Uber:

[...] outro exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcam com suas despesas de seguridade, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Em pouco tempo, essa empresa se tornou global, com um número espetacularmente grande de motoristas que vivenciam as vicissitudes dessa modalidade de trabalho instável. A principal diferença entre o zero hour contract e o sistema Uber é que neste os/as motoristas não podem recusar as solicitações. Quando o fazem, sofrem represálias por parte da empresa, que podem resultar no seu “desligamento” (ANTUNES, 2018, p. 40).

Na memória de uma das egressas: “Eu trabalho com vendas de chocolates para festas, para ajudar no orçamento da casa, na verdade já faz alguns anos que não trabalho fora de casa, desde que tive meus filhos. Para conciliar o cuidado com eles, a casa, eu

trabalho em casa” (Grupo Focal – Relato do Encontro II). Na “sociedade da incerteza”, a informalidade é caracterizada por uma diversidade em relação ao tipo de trabalho, além de ser marcada pela ilegalidade, pela exploração e pela opressão; enfim, pela falta de amparo aos trabalhadores e trabalhadoras. Essa mesma egressa revela que a necessidade de trabalhar impôs a ela uma maior quantidade de tempo vinculado às atividades laborais, desde o início da pré-adolescência.

Outro aspecto trazido pelas memórias dessas egressas é que, além de trabalharem dentro e fora de casa, muitas vezes levaram os filhos para a escola à noite por não terem com quem deixá-los. Dentro da sala de aula, vivem, ainda, outra dualidade; olhar os filhos e estudar. O depoimento a seguir é de uma das egressas: “a minha rotina de trabalho era sempre de acordar cedo, ir para o trabalho. Quando voltava do trabalho, era o tempo de comer alguma coisa e arrumar para ir para escola e o filho ia junto comigo” (Grupo Focal – Encontro I). Para Afonso (2005), o conflito e as condições discriminatórias na inserção no mercado de trabalho são reais. Em sua opinião, o ingresso da mulher no mercado de trabalho não pode ser visto como satisfatório. É necessário perceber a desvalorização social, tanto no que diz respeito a salários como às condições cada vez mais adversas, com uma maior carga horária de trabalho em relação aos homens.

É necessário refletir sobre a argumentação dessa autora. As mulheres que se encontram no conjunto das trabalhadoras, inseridas no mercado de trabalho remunerado, permanecem nos conhecidos 'guetos', que se caracterizam pelo exercício de funções advindas da antiga divisão sexual do trabalho, constituindo o setor mais desprotegido quanto às leis trabalhistas. A antiga divisão sexual do trabalho, de acordo com Afonso (2005), reforça as velhas atribuições históricas de mulheres e homens. As mulheres conservam-se como prestadoras de serviços, babás, ajudantes, enfim, realizadoras de

trabalhos domésticos e afins. Essas alunas representam os estudantes com maiores dificuldades na formação, pela própria determinante social imposta a elas.

No fim do século XX e início do novo milênio, um dos debates presentes na sociedade consiste na nova configuração da classe trabalhadora. Promoveu-se a mudança do processo de produção fordista/taylorista para o desenvolvimento de um novo arquétipo industrial e tecnológico, estabelecendo novos padrões de organização e gerenciamento do trabalho. Essa mudança apresentou uma reestruturação produtiva, apoiada no modelo toyotista, também conhecido como “acumulação flexível”, que se caracteriza especialmente pela flexibilidade da produção, ou seja, o/a trabalhador/a não necessariamente realiza uma única função repetitivamente durante a produção, mas pode ter o conhecimento de todo ou da maior parte do processo produtivo e dispor de várias funções, o que se associa diretamente ao processo de precarização do trabalho, bem como à intensificação de terceirizações constantes da produção. Esse processo ajuda a explicar a necessidade do “empresariamento” da educação e a conseqüente tentativa de submeter os processos educativos aos critérios neoliberais da gerência empresarial, do mercado e da economia de serviços.

Em vez do paraíso na Terra, o século XXI apresenta bilhões de homens e mulheres que vivem de sua força de trabalho e sobrevivem às mais duras condições laborais: instabilidade, precarização e o infame desemprego estrutural. Empregados/as vivem sob a égide da lógica destrutiva do capital. É o fim dos direitos sociais e das conquistas históricas da classe trabalhadora. Para completar as agruras desse contexto, o ano de 2020 chega e traz a pandemia de Covid-19, marca que ficará cravada na história mundial. As conseqüências são imensas para toda a humanidade. Conviver com o índice de mortalidade diário, bem como com o aumento da miserabilidade social, sobretudo dos trabalhadores e trabalhadoras, tem sido uma condição desoladora. Grande parte

deles/delas está sofrendo com o desemprego ou a informalidade. O Brasil consegue apresentar sua faceta mais perversa neste momento, com aproximadamente 50 milhões de pessoas que não possuem carteira de trabalho. Na argumentação de Antunes (2020, p. 7):

No Brasil, onde vivenciamos desde sempre formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social. Só para dar alguns exemplos, antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019. No mesmo período, uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores/as experimentava as condições de uberização do trabalho, propiciadas por aplicativos e plataformas digitais, o que recentemente era saudado como parte do “maravilhoso” mundo digital, com suas modalidades de trabalho online que facilitava os novos “empreendedores”. Sem falar da enormidade do desemprego e da crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os espaços de trabalho.

O vírus escancarou a realidade da pobreza no mundo. Além dessa dura realidade da pobreza explicitada no Brasil, inúmeros outros problemas foram vivenciados, sobretudo na educação. Nas vozes das egressas, esse foi um período de muitos desafios, o enfrentamento realizado por elas no ensino remoto foi uma experiência marcante em todos os depoimentos apresentados. No registro escrito de uma das egressas: “adaptar-me ao ensino remoto não foi fácil, e as novidades da tecnologia foi algo que me assustou no início” (Questionário *Google Forms* – Respondente 1). As egressas apresentam faixa etária entre 44 a 54. Por mais que tenha sido difundido o discurso do ambiente informatizado, é sabido que esse é um projeto de ensino-aprendizagem que exige acesso ao computador. Mas esse público ainda não se sente parte desse projeto.

Ele ainda se sente alheio ao ambiente e, sobretudo, à perspectiva de construção da aprendizagem a partir dos recursos remotos. É preciso reconhecer a importância da tecnologia na vida societal e no processo de ensino-aprendizagem. Ela já era uma realidade, antes mesmo da pandemia. Deve-se considerar que a internet precisa ser defendida como um direito fundamental para toda a população brasileira, semelhante ao direito à água potável e energia elétrica. As novas tecnologias como ambiente de aprendizagem afirmam-se enquanto um novo mundo de linguagens, ferramentas do ambiente virtual multimídia, no entanto, precisam ser uma realidade de inclusão dos/as trabalhadores/as estudantes.

A defesa da inclusão digital é cada vez mais necessária. Conforme dados dos Indicadores Sociais do IBGE (2018), 79,1% têm acesso domiciliar à internet, sendo a grande maioria desse acesso realizado pelo telefone móvel celular (99,2%); e o acesso domiciliar à internet feito por computadores representa 48,1%. Essa realidade afirma mais uma contradição para esse público da EJA. Na opinião das egressas (Grupo Focal – Encontro II), existe um interesse geral dos/as alunos/as pelos conhecimentos que envolvem a informática, mas reconhecem que recai sobre um conhecimento técnico, o domínio da máquina, para que isso possa servir para o seu mundo do trabalho, o que, aliás, é uma exigência da Terceira Revolução Industrial.

Na opinião de alguns estudiosos, o processo de desenvolvimento da informática no Brasil se deu de forma diferenciada da de outros países. Na argumentação de Valente e Almeida (1997, p. 10), “no nosso programa [Brasil], o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de ‘automatizar o ensino’ ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador”. Essa concepção demonstra uma preocupação com o processo de criar espaços educacionais nos quais o aluno possa construir seu conhecimento, ou seja, o computador como um recurso propiciador da aprendizagem. O espaço da informática na formação, sobretudo nas licenciaturas, pode propiciar a passagem do ensino fragmentado para uma visão incorporada dos conteúdos, bem como ter um olhar voltado para o aluno. Na visão de Valente e Almeida (1997, p. 18),

a informática pode contribuir na: resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Nesse sentido, talvez a essencialidade do conhecimento técnico, no início de um trabalho no ambiente informatizado, envolva os/as educandos/as para a ampliação rumo a um projeto maior, que é desenvolver a dimensão da pesquisa e da produção do conhecimento. Visto que a pandemia evidenciou a necessidade urgente da informática, faz-se necessário assegurar aos estudantes a participação em um instrumento que ainda é para poucos indivíduos desta sociedade. Nas palavras de Freire (2001, p. 98),

penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas.

É preciso que a educação também tenha a preocupação em diminuir a distância entre aqueles que possuem e os que não possuem acesso ao saber digital. Na opinião das egressas (Grupo Focal – Encontro II), no que se refere ao ensino por “meios digitais”, ofertado por instituições de ensino superior brasileiras antes da pandemia, já era possível estudar em cursos de graduação presenciais que possuíam atividades desenvolvidas na modalidade Educação a Distância. No entanto, na opinião delas, o formato desenvolvido nesse período da pandemia exigiu mudanças rápidas. Na argumentação delas, a internet de casa sempre foi o grande agravante para as dificuldades que elas vivenciaram. Afirmam que a plataforma utilizada na faculdade ofertou condições a elas de prosseguirem na trajetória dos estudos.

É sabido que, conforme Portaria n.º 2.117 (BRASIL, 2019), o limite máximo de carga horária para atividades nessa modalidade é de 40% sobre a composição total de atividades nos cursos, respeitadas as indicações nas diretrizes curriculares de cada curso, mas, diante da realidade do contexto de pandemia de Covid-19, houve necessidade de mudanças com relação à prática de atividades não presenciais por meios digitais e o limite de carga horária. Para as egressas (Grupo Focal – Encontro II), a exigência foi maior, por estarem distantes já há algum tempo fora da escola.

No entanto, segundo os registros expressos no questionário do *Google Forms*, o que mais marcou para elas “foi o isolamento, o vazio em tudo, nas ruas, nas casas, mesmo tendo pessoas, parecia tudo muito frio” (Respondente II). A respondente III escreve sobre sua situação e já registra o que significou o retorno ao formato presencial: “Fiquei com o emocional abalado, adquirindo um transtorno de ansiedade. O retorno presencial tem sido uma válvula de escape”. Os escritos das egressas trazem a reflexão sobre a escola, a faculdade, o espaço de construção do conhecimento como um lugar de humanidade, capaz de compreender os desafios de seu tempo e, na luta pelo melhor viver, reconhecer fatos, gestos, unir conhecimentos, fazer memórias. Paulo Freire contribui com essa reflexão trazendo em um poema³ a imperativa compreensão de que a escola é lugar de gente,

³ Poesia do educador Paulo Freire (Instituto Paulo Freire). Disponível em: 07082015_poema__a_escola.pdf (cascavel.pr.gov.br) Acesso em: 30 out. 2022.

Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

A escola, como espaço do pensar, de ação cultural, de construção do novo, que se compromete com uma ação humana crítica, é a instituição que necessita perceber a história como algo a ser reconstruído. Dessa forma, a escola almejada indica a atualidade do pensamento de Freire (1994, p. 114).

A escola de que precisamos urgentemente [dizia eu em 1960] é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista, que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, que resulta uma disciplina intelectual.

Existe uma necessidade premente no ensino, não para atender à lógica do mercado de trabalho, mas pelo fato de ser um direito do ser humano de ter acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Saviani (2005, p. 15) comunga com Freire e defende que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

O diálogo travado no grupo focal (Grupo Focal – Encontro II) foi esclarecedor sobre a visão da escola, do conhecimento e da Pedagogia para as egressas. O retorno presencial pós-pandemia, na opinião delas, também trouxe dificuldades, adaptações, já que o espaço de estudo se resumia naturalmente ao cômodo de suas casas. Mas a afirmação unânime das egressas sobre a importância de estarem na faculdade foi sobre a possibilidade de construírem um espaço de sentidos, de compromisso com a formação e vislumbrarem a possibilidade de se tornarem profissionais da educação. Em sua

argumentação, traziam a pertinência do ato de ensinar como possibilidade de transformar o contexto, propiciando ao aluno, enquanto participante do processo educativo, alcançar o conhecimento.

Outro apontamento feito no segundo encontro do grupo focal foi a compreensão de que, como seres inacabados, suas vivências sociais se tornam produção de conhecimento constante, o que, nas palavras de Paulo Freire, nos desafia a fazer com que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (2007, p. 54). Junta-se a essa argumentação a de que o educando espera não um “professor licenciado”, mas um educador com “bom senso”, que demonstre compromisso na orientação das atividades, que tome decisões, crie espaços de diálogos, possibilite tarefas individuais e coletivas, crie espaço de partilha e socialização do conhecimento produzido e, sobretudo, propicie condições de debates e de escuta e respeito às opiniões contrárias. Dessa forma, concretiza o exercício democrático, tão necessário nessa sociedade.

O tema da escola e seu compromisso com a produção do conhecimento como responsabilidade do pedagogo em seu exercício profissional foi acrescentado na discussão do grupo focal, para a qual os escritos de Saviani (2007) acerca do conhecimento sistematizado tornam-se importantes. Esse autor aponta que a exigência da apropriação desse referido conhecimento por parte das novas gerações é que faz necessária a existência da escola. Em sua opinião, comungando com o diálogo das egressas, o conteúdo fundamental da escola, além do aprendizado da leitura e escrita, está no conhecimento dos números, da natureza e da sociedade. Freire (1994) assevera, em face da questão dos conteúdos, a necessidade do compromisso dos educadores na luta incessante pela democratização da sociedade, demandando, assim, a democratização do espaço escolar. Dessa forma, democratizar a programação dos conteúdos e da prática do ensino é tomar o curso da história pela mão e não esperar que haja uma mudança radical na sociedade para viver um processo democrático dentro da escola.

Nesse sentido, a liberdade é vista como autonomia do ser humano, que é sujeito histórico capaz de ser agente em seu tempo. Para Freire (2001, p. 90), a tarefa mais fundamental, “e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século [XX], é a tarefa da libertação”. Esse autor diz ainda para os educadores no início de sua ação criativa que, nesse princípio de século, mesmo sabendo que a educação “não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo

que saibam que não é isso, [devem estar] convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade” (FREIRE, 2001, p. 91).

Ainda sobre a questão da liberdade, para as egressas, o vocábulo liberdade está implícito nas construções e realizações que o retorno aos estudos assegurou a elas. Uma educação problematizadora implica a exigente prática da reflexão e da crítica, o espaço para o questionamento, o exercício dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem em se posicionarem enquanto seres em constante construção. Assim, Freire (2004, p. 31) argumenta que

não há, para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

Por último, nas expressões e discussões das egressas, o trabalho, enquanto condição de sobrevivência, esteve sempre em voga em suas falas, primeiro pela própria experiência de cada uma e por também ser essa uma marca dos estudantes da modalidade EJA. Por isso, inserir a categoria trabalho nos estudos da Pedagogia é tão necessário, inicialmente pela compreensão da autonomia do ser em relação à natureza e aos outros homens, pois isso implica necessariamente compreender e pensar a escola de maneira específica, não a partir dela, mas das determinações básicas advindas das relações constituídas na ação do trabalho.

Para Frigotto (2002, p. 18), “trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações.” Esse autor assevera que é essencial entender que o saber adquirido pelos trabalhadores se produz no seio das relações sociais já determinadas e, por isso, é marcada pela concepção da classe dominante. Isso quer dizer que não se trata de um “saber neutro”. É nessa perspectiva que é preciso conceber a construção do conhecimento sob a perspectiva dialética, com o objetivo da superação do senso comum, numa ação educativa transformadora.

Algumas considerações

Esses escritos são a composição primeira de uma pesquisa iniciada na Unialfa, faculdade da rede privada da cidade de Goiânia-GO. O objetivo da pesquisa é conhecer os saberes, os sabores, as dificuldades e a trajetória dos egressos da educação básica, estudantes da modalidade da educação de jovens e adultos inseridos no ensino superior, mais precisamente na Unialfa. Essa primeira parte foi construída a partir dos dados das egressas da EJA no curso de Pedagogia.

O objetivo principal foi compreender e analisar as dificuldades e potencialidades das egressas no ensino superior. Como a discussão do trabalho foi bastante presente na trajetória de vida dessas alunas, buscou-se trazer a formação no ensino superior e sua relação com o mundo do trabalho. A caminhada para a realização da pesquisa desencadeou a possibilidade de entrelaçar o referencial teórico e a realidade presente na sociedade, sobretudo porque as entrevistas trouxeram a realidade da pandemia e as interferências em seu percurso de aproximadamente dois anos em que vivenciaram o contexto da pandemia.

Desde o levantamento bibliográfico, os vários estudos referentes à educação e, especificamente, à educação de jovens e adultos, e ao ensino superior, especialmente o curso de Pedagogia, permitiram uma relação fecunda com o campo pesquisado. O estudo e a reflexão acerca dos objetivos e princípios norteadores da proposta de curso de Pedagogia da faculdade contribuíram com a pesquisa. A preocupação em contextualizar a educação no tempo da pandemia, pós-pandemia e a sociedade atual propiciou a busca de diversos dados, sobretudo com foco no mundo do trabalho, e a escolha teórica pela análise crítica explicitou as inúmeras e complexas contradições desta sociedade em que os sujeitos sociais se apresentam como parte desse contexto.

Nessa realidade, são travadas relações concretas de existência e, portanto, os conflitos também se revelam como elemento de análise e crítica. Ao realizar a pesquisa, algumas constatações se evidenciaram: as egressas da educação de jovens e adultos, assim como no período da educação básica no ensino superior, também buscam sua sobrevivência vivendo a dualidade do trabalho e faculdade, com tempo pequeno para o estudo e máximo para o trabalho. O ensino superior tem grande significado em sua vida, e o curso de Pedagogia tem se afirmado como a escolha certa. Assim, ao longo do processo da pesquisa, estiveram presentes as seguintes interrogações: Como foi sua inserção e como tem sido sua trajetória no ensino superior? Como foi sua vivência

estudantil na pandemia de Covid-19 e no retorno do presencial? Quais experiências marcaram sua vida nessa pandemia?

O atual cenário mundial, marcado pela política neoliberal, trouxe desastrosas mudanças para o mundo do trabalho. No Brasil, desde os anos 1990, ganhou força a economia globalizada. O desemprego aumentou e, na linha de produção, houve uma transformação com a informatização. Com isso, as empresas eliminaram postos de trabalhos e, conseqüentemente, ocorreu o aumento do trabalho informal e precarizado, sendo esta a tônica da conjuntura do mundo do trabalho. No período da pandemia, a situação se agravou ainda mais e deixou bem clara a desigualdade social, marca histórica desse país. Na educação, as famílias mais pobres apresentaram logo de início as inúmeras dificuldades para acompanhar o ensino remoto. Por meio da pesquisa com as egressas, foi possível constatar o quadro apontado acima. As egressas revelaram a situação do trabalho informal, algumas no campo terceirizado, mas vivendo a mesma incerteza imposta aos trabalhadores e adultos no atual contexto.

No caminho trilhado pela pesquisa, foi sugerido um questionário disponibilizado no *Google Forms* para o primeiro contato com as egressas do curso de Pedagogia. A perspectiva de análise do material produzido por meio de uma metodologia eminentemente qualitativa mobilizou, além da pesquisa bibliográfica, a combinação de três procedimentos, quais sejam, a consulta a fontes documentais, a realização de observações e a organização de um Grupo Focal com seis egressas da EJA no curso de Pedagogia. Esse grupo permitiu um diálogo importante para revelar os dados que propiciaram reflexões e discussões sobre as dificuldades e potencialidades das egressas da EJA no ensino superior.

Inicialmente, voltou-se para a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos, por meio da busca da literatura pertinente, a fim de subsidiar as respostas previstas pelas questões da pesquisa. A análise documental foi basicamente no Projeto Político do Curso de Pedagogia (Unialfa). Esse propõe a formação curricular com uma abertura às diferentes áreas do saber, aos diferentes conceitos, epistemologias e métodos e a uma lúcida articulação entre a teoria e a prática, realidades distintas e, ao mesmo tempo, indissociáveis. A teoria é, então, concebida como reflexão crítica, que compreende a prática em seu sentido e gênese produzida social e historicamente. A prática, por sua vez, implica a apreensão crítica do instituído, ou melhor, um momento do trabalho de

produção social, exigindo uma elaboração teórica que se traduza em uma prática educativa ressignificada.

O curso, portanto, não está alheio a uma compreensão mais ampla da inserção do pedagogo na sociedade, concebendo que a formação desse profissional da educação deve habilitá-lo a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas de ensino e unidades escolares e em projetos educacionais nos mais distintos espaços sociais. Entende-se que a docência e a gestão educacional constituem-se num todo articulado e indissociável. Destaca-se, também, a necessidade de articulação constante entre a teoria e a prática, de tal forma que o profissional aprenda a refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, teoricamente fundamentada, possa melhorá-la num constante movimento de reflexão-ação-reflexão.

Na expressão das egressas, elas demonstraram satisfação pela escolha do curso de Pedagogia e, sobretudo, por estarem inseridas em um curso superior, o que é bastante significativo para cada uma. Algumas revelaram, inclusive, o apoio dos filhos para a permanência na faculdade. Os diálogos propiciados em dois encontros do grupo focal foram significativos e constituíram elementos para o diálogo com os teóricos que contribuíram para trazer a concepção que enfocou a qualidade social, considerando as egressas como sujeitos históricos que atuam em uma realidade social e, portanto, com possibilidades de interferir e transformar este contexto.

Nesse sentido, a abordagem freireana contribuiu para a compreensão da escola como espaço de encontro humano e como ato político. Os diálogos das egressas trouxeram o conhecimento como um processo humano contínuo, em que educandos e educadores são sujeitos do processo de construção do conhecimento. A concepção do trabalho pautada nos dois encontros do grupo focal aponta para um sentido amplo, numa relação dialética, em que os homens e as mulheres construtores, por meio do trabalho, também são construídos por ele, definindo-se como espécie humana. Essas e outras reflexões revelam o significado do curso de Pedagogia para as egressas, que enfrentam inúmeras dificuldades, que vão desde a questão da manutenção financeira do curso até as limitações cognitivas no acompanhamento de algumas disciplinas, a solidão no período da pandemia. No entanto, elas percebem o crescimento e a oportunidade de tantas outras leituras capazes de potencializar cada uma para o avanço profissional e para a leitura do mundo.

Referências

AFONSO, Lúcia Rincón. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999- 2001)**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ALBUQUERQUE, Ana E.; SANTOS, Robson; MORAES, Gustavo H.; SILVA, Susiane de S. M. O. da. **A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 5: Estratégias do Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2021, p. 71-105. Disponível em: 491-149-PB Caderno de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Indicadores IBGE. PNAD/ 2020. Pobreza e desigualdade aumentam de novo: PNAD Covid mostrou impacto do Auxílio Emergencial nos indicadores sociais. **Blog do IBRE**, 23 dez. 2022. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/pobreza-e-desigualdade-aumentam-de-novo-pnad-covid-mostrou-impacto-do-auxilio-emergencial-nos#:~:text=A%20desigualdade%2C%20assim%20como%20a,de%20queda%20cont%C3%ADdua%20desse%20junho>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Indicadores IBGE. PNAD/ 2021**. Disponível em: [Indicadores IBGE](#). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, ed. 239, seção 1, Brasília-DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 30 out. 2022.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Barros. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012.

ENGUIITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: GASKEL, George; BAUER, Martin W. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: impasses teóricos e práticos. (Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador). São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-26.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 e 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 65-88.

QUEIROZ, Edna Mendonça O. **Trabalho diurno/escolarização noturna**: o cotidiano do Jovem Trabalhador. 2001, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – Técnica e tempo**. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Educação Contemporânea).

UNIALFA. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. PUC- São Paulo, 1997, p. 1-20. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177230/mod_resource/content/0/Visao_analitica_da_informatica.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.