

Jane Kelly de Freitas Santos

OS SENTIDOS DA/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ENQUANTO POTENCIALIZADORES DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS MEIOS
POPULARES

Passo Fundo
2023

Jane Kelly de Freitas Santos

OS SENTIDOS DA/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ENQUANTO POTENCIALIZADORES DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS MEIOS
POPULARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação, sob a orientação do Professor Pós Doutor Altair Alberto Fávero e Coorientação do professor Pós Doutor Júlio Cesar Godoy Bertolin.

Passo Fundo
2023

CIP – Catalogação na Publicação

S237s Santos, Jane Kelly de Freitas
Os sentidos da/na educação superior enquanto potencializadores da aprendizagem de estudantes dos meios populares como proposta de educação no Brasil [recurso eletrônico] / Jane Kelly de Freitas Santos. – 2023.
620 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Coorientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Educação superior - Brasil. 2. Aprendizagem.
3. Estudantes universitários. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, coorientador.
III. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Jane Kelly de Freitas Santos

OS SENTIDOS DA/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ENQUANTO POTENCIALIZADORES DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS MEIOS
POPULARES

A banca examinadora abaixo, APROVA em 16 de agosto de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin - Coorientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Luiz Marcelo Darroz
Universidade de Passo Fundo – UPF

DEDICATÓRIA

À minha mãe Terezinha, meu maior amor e minha maior saudade, em sua memória, e em razão do seu legado. Que orgulho eu tenho de ser sua filha e de ter tido o privilégio da sua presença marcante por incríveis 27 anos. A você meu eterno amor, saudade e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela força de lutar por ela.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo pela oportunidade de realizar o Doutorado em Educação e à CAPES, pelo auxílio financeiro recebido: as Políticas Públicas Educacionais foram essenciais em minha trajetória acadêmica. Continuo em luta pelos meios populares.

À minha irmã, Amanda, minha confidente e amiga fiel.

Ao meu esposo, Adenilson, por seu companheirismo, parceria e apoio incondicional.

Aos meus orientadores, Júlio Cesar Godoy Bertolin e Altair Alberto Fávero, por mostrarem os passos de uma pesquisa com rigor científico e metodológico, por suas valiosas orientações que me conduziam sempre ao pensamento reflexivo, minha gratidão por não desistirem de mim.

Agradeço às sessões de análise e à minha analista pelas construções e mediações durante o período do luto, o qual me destruiu, mas, por intermédio e suporte terapêutico, pude me reconstruir.

À arte em forma de música, às aulas de violão e *ukulele* que foram durante muito tempo minhas razões de sorrir, viver e externalizar as dores.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – UPF (FAED), pela receptividade e cordialidade, pela mediação em busca de novos conhecimentos e de uma constante vigilância do pesquisador.

Aos membros da banca, professores Valdecir Soligo, Lidiane Limana Puiati Pagliarin, Rosimar Esquinsani e Luiz Marcelo Darroz pelas valiosas contribuições, pelo olhar fraterno e cauteloso sobre minha trajetória e pela atenção em qualificar esta pesquisa.

Sem nomeações específicas agradeço aos meus familiares e do Adenilson, aos amigos, pela força dada durante todo o tempo do Doutorado e do luto da minha mãe – mesmo estando longe, sentia comigo as boas energias enviadas e as orações de vocês para que eu tivesse forças de concluir essa etapa.

Às minhas “manas amigas”, em especial Vanda Fávero Pino, Lisiane Mella, Flávia Stefanello e Ethieli Vieira pela companhia sincera e prestativa, pela escuta fiel e amorosa.

Ao SENAC Passo Fundo e aos colegas e amigos por me acolherem durante o período de finalização do Doutorado, em especial aos meus alunos e às amigas que “sempre me sonharam”: Wylana Cristina e Débora Bueno, – agradeço também à Direção da Instituição por confiar em meu trabalho e por me amparar na busca por novos caminhos profissionais.

Aos alunos entrevistados para esta pesquisa, suas famílias, seus discursos e trajetórias.

É interessante aquilo que suscita interesse. Ora, o que é que é susceptível de captar o interesse do sujeito?

*“A vida”. É interessante aquilo que permite compreender melhor o mundo, a vida, as pessoas – e a **minha** vida.*

O outro – naquilo em que é simultaneamente outro e igual a mim. É interessante o professor que se move por uma paixão pela sua disciplina e a comunica a muitos dos seus alunos. É interessante o professor que fala com os alunos, que está próximo deles, por quem se tem respeito, com quem a relação pedagógica se vive como relação antropológica – por isso torna-se interessante o que ensina um professor interessante. Também é interessante aquilo que permite entrar em determinadas relações com os outros, e nomeadamente ter com eles conversas nas quais não me sinto ultrapassado (nos vários sentidos do termo).

Ele próprio. É interessante aquilo que para o sujeito constitui desafio e êxito, aquilo que lhe permite sentir-se bem consigo próprio, aquilo que lhe transmite segurança contra as angústias do insucesso escolar, da impotência, do abandono... e interessante aquilo que “agarra” o sujeito que “compreende e “aprende”. É interessante aquilo que lhe abre um universo de possibilidades e lhe permite projectar-se no futuro. Em suma, é interessante para um sujeito aquilo que lhe permite ser alguém e tornar-se alguém.

BERNARD CHARLOT

RESUMO

A presente tese investiga os “sentidos” atribuídos e construídos pelos estudantes de meios populares na e para a Educação Superior. Com esse intuito, destaca o quanto tais “sentidos” fazem a diferença nos processos de ensino e aprendizagem na relação com o saber e mobilização desses estudantes. O “sentido”, na compreensão de Bernard Charlot (2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013) e dos autores que possuem ancoragem na teoria Histórico-Cultural, vai para além da “significação”, uma vez que a compreensão de diversos fatores naturais da humanidade também possui significações. As “significações” são culturais, externas, mas também estão presentes em cada indivíduo. Por outro lado, mesmo que permeadas pelas ações externas, culturais da sociedade, são as relações sociais que dão “sentido” às atividades dos indivíduos, sendo o sentido, dessa forma, subjetivo, particular a cada sujeito. Historicamente, e estabelecendo as relações dessa tese com a linha com a qual a mesma se vincula - Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da UPF -, compreende-se que os avanços, no que diz respeito ao acesso dos estudantes à Educação Superior – o processo de expansão por intermédio de programas de democratização, tais como ProUni e o FIES-, têm sido evidenciados pela literatura existente. No entanto, os números que retratam a evasão continuam elevados e demonstram que o desempenho acadêmico dos estudantes de meios populares ainda é inferior quando comparado ao desempenho de grupos pertencentes às classes socialmente elevadas. A nuclearidade desta tese não se encontra na questão do acesso dos estudantes dos meios populares à Educação Superior, mas na permanência (qualidade da aprendizagem) e na conclusão deste. A questão de pesquisa, dessa maneira, é delimitada da seguinte forma: Quais “sentidos” construídos e atribuídos pelos estudantes da Educação Superior de meios populares podem potencializar e possibilitar melhor desenvolvimento em termos de aprendizagem, êxito na conclusão e bom desempenho em atividades educacionais em classe e extraclasse? Vale salientar que jovens de meios populares que alcançam o sucesso em suas trajetórias estudantis podem possuir subsídios (“sentidos” mobilizadores para o estabelecimento de relações com o saber) para mobilidade social e transformação social. Tal compreensão é necessária ao desenvolvimento de países que consolidam em seus sistemas justiça social e equidade e constitui a justificativa social para o tema dessa tese. Defende-se ser essencial compreender quais são os “sentidos” da Educação Superior para esses estudantes, e a necessidade da institucionalização de ações que potencializem sua aprendizagem (permanência), de modo a refletirem-se na conclusão do curso superior e na mobilização social (trabalhar em suas áreas de formação, continuar os estudos, etc). A metodologia de pesquisa utilizada é de cunho qualitativo, composta por entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes bolsistas ProUni em seu último ano de curso superior de uma instituição comunitária do Sul do Brasil. O conteúdo das entrevistas foi analisado e interpretado com o auxílio das práticas discursivas e à luz da teoria da sociologia do sujeito proposta por Bernard Charlot em suas pesquisas. Em todas as narrativas dos entrevistados foi possível visualizar a importância dada ao saber, aos processos de aprendizagem e à educação. As aprendizagens profissionais, ligadas ao fazer e praticar específicos da área de atuação escolhida, se destacaram. Todos os estudantes consideraram tais saberes de grande relevância para sua atuação e atribuíram e construíram, durante seu percurso de formação, “sentidos” que os mobilizaram em direção à construção de relações com o saber. Ademais, munidos dessas apropriações, alavancaram seu desempenho estudantil e, possivelmente, sua mobilidade social. Em suma, o estudo evidenciou que compreender o “sentido” da Educação Superior e os “sentidos” construídos na trajetória dos estudantes pode ser um forte subsídio na elaboração de políticas e programas institucionais que priorizem a aprendizagem de qualidade, a conclusão da graduação e a mobilização de estudantes de meios populares.

Palavras-chave: Educação Superior. Iniquidade da aprendizagem. Sentido. Estudantes de Meios Populares.

ABSTRACT

This thesis investigates the “meanings” attributed and constructed by students from popular backgrounds in and for Higher Education. With that aim, it highlights how much these “meanings” make a difference in the teaching and learning processes in relation to knowledge and mobilization of those students. The “meaning”, in Bernard Charlot’s understanding (2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013) and in the authors’ understanding, who are also based on Historical-Cultural theory, goes beyond the significance, once the understanding of several natural factors of humanity also has meanings. “Meanings” are cultural, external, but are also present in each individual. Yet, even though permeated by external cultural actions of society, the social relations attribute “meaning” to the individuals’ activities, being meaning, thus, subjective and particular to each subject. Historically, and making the due relations of this thesis with the research line it is linked with - Educational Policies, of UPF Postgraduation Program in Education -, it is understood the progress concerning students’ access to Higher Education - the expansion process through democratization programs, such as ProUni and FIES-, have been evidenced by the existing literature. However, the numbers that portray dropout continue to be high and show that the performance of students from the most popular backgrounds is still inferior when compared to groups from higher social class. The present thesis is not centered in students from popular classes’ access to Higher Education, but in permanence (quality of learning) and conclusion. The research question, thus, is delimited as follows: Which “meanings” constructed and attributed by Higher Education students from popular backgrounds can enhance and enable better development in terms of learning, successful completion and good performance in educational activities in class and outside class? It is worth to point out that young students from popular backgrounds who achieve success in their student careers may be able to obtain subsidies (mobilizing “meanings” for establishing knowledge relations) for mobility and social transformation. Such understanding is necessary for the development of countries that consolidate social justice and equity in their systems and constitutes the social justification for the theme of this thesis. It is argued that it is essential to understand what the “meanings” of Higher Education are for these students, and the need to institutionalize actions that enhance their learning (permanence), in order to be reflected in the completion of the higher education course and in social mobilization (work in their fields of specialization, continue their studies, etc.). The research methodology used is qualitative, consisting of semi-structured interviews carried out with ProUni scholarship students in their last year of higher education at a community institution in the South of Brazil. The content of the interviews was analyzed and interpreted with the help of discursive practices and in light of the theory of sociology of the subject proposed by Bernard Charlot in his research. In all the interviewees' narratives it was possible to visualize the importance given to knowledge, learning processes and education. Professional learning, linked to doing and practicing specific to the chosen field of activity, stood out. All students considered such knowledge to be of great relevance to their work and attributed and constructed, during their training, “meanings” that mobilized them towards building relationships with knowledge. Furthermore, armed with these appropriations, they boosted their student performance and, possibly, their social mobility. In short, the study showed that understanding the “meaning” of Higher Education and the “meanings” constructed in the students’ trajectory can be a strong support in the development of institutional policies and programs that prioritize quality learning, graduation completion and mobilization of students from popular backgrounds.

Keywords: Higher Education. Iniquity of learning. Meaning. Students from Popular Backgrounds.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferenças entre sentido, significados e significações	41
Tabela 2 - Média das pontuações	63
Tabela 3 - Melhoria percentual nas pontuações médias para o “componente específico” entre alunos ingressantes e concluintes, segundo o grau de escolaridade da mãe (Enade 2007)	64
Tabela 4 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS I – CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	71
Tabela 5 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS II – CURSO DE PEDAGOGIA ..	75
Tabela 6 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS III – CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA.....	80
Tabela 7 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS IV – CURSO DE MEDICINA	84
Tabela 8 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS V – CURSO DE DIREITO	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira aproximação ao conceito de sentido – textos base	23
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO II.....	32
2 SENTIDO E SIGNIFICADO: UM BREVE RESGATE TEÓRICO E SUAS APROXIMAÇÕES COM A APRENDIZAGEM	32
2.1 Por quais caminhos compreenderemos o “sentido”? Pistas de Bernard Charlot	32
2.2 A categoria “sentido” para os autores da teoria Histórico-Cultural: alicerces em Vygotsky e seus sucessores	35
2.3 O sentido ou significado no processo de ensino e de aprendizagem – a atividade de estudo	39
2.4 A mobilização e o sentido: dimensões da relação com o saber	44
CAPÍTULO III.....	48
3 INIQUIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	48
3.1 Justiça Social e Equidade	48
<i>3.1.1 Teorias que fundamentam a perspectiva de redução das desigualdades na Educação Superior</i>	<i>51</i>
3.2 Ações afirmativas e políticas de cotas: desafios para além do acesso.....	54
3.3 O que tem dificultado a permanência e a aprendizagem dos estudantes de meios populares?	58
<i>3.3.1 Histórico das causas da Evasão.....</i>	<i>58</i>
<i>3.3.2 O desempenho dos estudantes de meios populares na Educação Superior Brasileira.....</i>	<i>62</i>
3.4 Como o “Sentido” pode potencializar a aprendizagem dos estudantes de meios populares?	64
CAPÍTULO IV	67
4 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES.....	67
4.1 Metodologia e sujeitos da pesquisa	67
4.2 Os sentidos da Educação Superior para os estudantes dos meios populares sob a luz dos pressupostos de Bernard Charlot – Mapas de Associação	70
<i>4.2.1 Os discursos do(a) estudante de Administração</i>	<i>73</i>
<i>4.2.2 Os discursos do(a) estudante de Pedagogia</i>	<i>77</i>
<i>4.2.3 Os discursos do(a) estudante de Engenharia Elétrica</i>	<i>82</i>

<i>4.2.4 Os discursos do(a) estudante de Medicina.....</i>	<i>86</i>
<i>4.2.5 Os discursos do(a) estudante de Direito</i>	<i>91</i>
4.3 As Inferências sob a luz da sociologia do sujeito: o sentido da Educação Superior e as bases em Bernard Charlot	93
5 CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A	104
INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104
APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar ou deixar de reconhecer que a Educação Superior brasileira está em processo de expansão. Segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Educação Superior brasileira manteve a tendência de crescimento nos números de matriculados, ingressantes e concluintes, em 2020. Mesmo com o contexto da pandemia de covid-19, houve manutenção e relativa alta dessas estatísticas, as informações constam nos resultados do Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC e INEP em fevereiro de 2022.

Em um período pós-pandêmico que muitas dificuldades educacionais relativas às desigualdades foram evidenciadas e outras se intensificaram, as políticas educacionais, não somente no Brasil, buscam estabelecer metas e estratégias que supram tais dificuldades e permitam que a expansão siga acontecendo.

Em uma perspectiva histórica sem muitas especificações de datas, inicia-se um resgate a pressupostos que são a base dessa tese de doutorado. Em meados do século XVIII, principalmente com o advento da Revolução Industrial, instaurou-se a crença de que bastava colocar as crianças na escola que todas teriam oportunidades iguais, independente da sua origem social, familiar, econômica; assim, essa crença consolida os estudos que tratam de uma escola funcionalista.

Já a partir dos anos 60, o Estudo Coleman (1966), significativo nessa área, avaliou a disponibilidade de igualdade de oportunidades educacionais, em relação à aprendizagem, para crianças de diferentes contextos sociais. Até então, acreditava-se que o “sucesso” dos estudantes era influenciado diretamente pela escola e pelos insumos presentes nela, como equipamentos e estrutura física. O Relatório e seus dados demonstraram outro novo e primordial fator: as diferenças de desempenho eram melhores explicadas em relação à condição social, ou seja, variáveis socioeconômicas que consubstanciam o *background*, do que pelos fatores relacionados à estrutura da escola. Apontaram ainda que as crianças em condições e situações de vulnerabilidade apresentavam desempenho inferior em relação às outras.

Corroborando com esses estudos e para além deles, o francês Pierre Bourdieu (1960) relacionou em suas teses, reflexões e escritos que o desempenho escolar tem relação com a origem social dos alunos e, de maneira geral, apontou que a escola, da maneira como se organiza, era uma das principais instituições de reprodução e legitimação da desigualdade e de privilégios. Para este autor, a educação escolar para as classes mais favorecidas é uma

continuidade da educação ofertada em casa, o maior domínio da língua culta e os conhecimentos trazidos por estes alunos facilitariam a sua aprendizagem à medida que funciona de elo entre família e escola. O “sucesso” dos alunos não poderia ser explicado pelos seus dons, mas pelas condições ligadas à origem social, que torna o “sucesso” mais ou menos provável. Dessa forma, as classes mais favorecidas, tendencialmente, possuiriam mais condições para alcançar o “sucesso” escolar, pois possuiriam um capital cultural que os favorece a apresentar melhores desempenhos em seu contexto escolar.

Nessa linha de pensamento e tendo por base esses estudos, pode-se refletir que os sistemas educacionais ainda não encontraram formas e recursos para que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica e cultural, tenham condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que possam suplantar, e, de certa forma, superar as marcas oriundas de seu contexto social, tal contexto fadaria ao “fracasso” muitos estudantes.

Em contrapartida, temos importantes obras e pesquisas (Bernard Lahire, 1996; Bernard Charlot 1999, 2000 etc.) que demonstram trajetórias, desempenhos e resultados satisfatórios de estudantes de meios populares, mesmo que considerando seus contextos socioeconômicos não favoráveis ao desenvolvimento integral e à aprendizagem. Esses estudos marcam uma “nova sociologia do sujeito” e avançam nos pressupostos apontados por Bourdieu, pois indicam que outros aspectos para além do *capital cultural* – e do fator escola – podem ser considerados importantes condicionantes da aprendizagem, desempenho e sucesso escolar.

Por meios populares, tendo por base os autores estudados, compreende-se as famílias (independentemente de sua composição, sendo considerados aqueles que convivem num mesmo espaço e provêm sustento) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desprovidos de recursos e na maioria das vezes marginalizadas da sociedade, em situação de pobreza e precariedade.

Charlot (2000) defende a necessidade de pensarmos esses jovens/estudantes – oriundos de meios populares – numa trama, engrenados em uma relação com indivíduos, sujeitos conscientes de suas ações no mundo e para o mundo, sujeitos capazes de desmistificar grandes teorias e mostrar razões para o que até pouco tempo se considerava improvável.

O aluno em situação de fracasso não pode ser visto por aquilo que ele não é ou não tem, discurso das carências, visão da falta. Para Charlot (2000), o olhar deve estar voltado à trajetória desses estudantes, o que lhe aconteceu e não o que lhe faltou. Assim como deve considerar também a particularidade dos discursos de cada sujeito e, por isso, Charlot (2000) defende uma sociologia do sujeito, a qual deve compreender epistemologicamente a relação

com o saber levando em consideração o contexto escolar, as especificidades de cada trajetória e de cada sujeito.

No Brasil e em muitos países da América Latina, a não efetivação do direito à educação para todos faz com que ainda ocorra a necessidade de políticas públicas que viabilizem o acesso e a permanência de sujeitos em situações de vulnerabilidade. É nessa perspectiva de reconhecimento da educação enquanto direito, vista como essencial ao desenvolvimento social e econômico dos países, que surgem as políticas de ações afirmativas, direcionadas à expansão e ao acesso à Educação Superior, objetivando, de maneira ampla, melhores condições de desenvolvimento aos sujeitos de origem social desfavorecida. São medidas que possuem por finalidade a proteção e o amparo legal, temporário, a grupos que, em determinadas épocas, foram discriminados, em virtude de raça, etnia, condições financeiras etc. As políticas, marcadas pela voz da população, vêm, ao longo dos anos, sendo construídas para que essas diferenças e exclusões sejam eliminadas.

Essas políticas, associadas ao contexto educacional, são sustentadas e fundamentadas na compreensão de que a educação é um instrumento primordial para a transformação social. São, então, estratégias para aumentar a possibilidade de acesso de alunos oriundos de meios populares, pois consideram que os fatores históricos (escravização) contribuíram para a efetivação das desigualdades sociais e falta de oportunidades equânimes para todos.

As ações afirmativas, em específico as relativas às cotas no âmbito da Educação Superior Pública brasileira, são amparadas pela Lei 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico. No âmbito das instituições privadas com ou sem fins lucrativos, o programa que mais se destaca é o Programa Universidade Para Todos (ProUni – Lei nº 11.096/2005), representando o maior avanço na questão do acesso das classes populares à educação superior nesse setor.

McCowan e Bertolin (2020) evidenciam que as políticas de ações afirmativas foram de fato bem-sucedidas e possibilitaram maior acesso a grupos excluídos, no entanto, entre 1999 e 2002, os ganhos para os jovens desfavorecidos ainda foram escassos:

enquanto a porcentagem desses alunos do decil de renda superior caiu ligeiramente de 43,9% para 41,4%, a porcentagem da metade inferior da renda a distribuição também caiu, dos já baixos 8,6% para 7,5%. Esse período inicial de expansão, portanto, beneficiou quase inteiramente as classes médias (MCCOWAN E BERTOLIN, 2020, p. 9).

A partir dos anos de 1990 o crescimento no número de matrículas é muito significativo. McCowan e Bertolin (2020) destacam que, nas últimas três décadas, o Brasil

ampliou as matrículas na Educação Superior de aproximadamente 1,5 milhão para mais de 8,5 milhões e que, apesar de ainda ser baixa na comparação internacional, o atendimento avançou de 7% no início do século para 20% em 2017.

Mesmo diante de tal cenário, o panorama histórico dos estudantes de meios populares e sua inserção – acesso e permanência – na Educação Superior brasileira ainda não foi superado. Tal constatação reflete nas questões educacionais – acesso e aprendizagem – e, conseqüentemente, na mobilidade social desses estudantes.

Dessa forma, mesmo que a expansão do sistema de Educação Superior historicamente tenha ocorrido/ocorra principalmente em instituições privadas (a partir de 2004 com a criação do ProUni), trouxe ainda maiores oportunidades para os grupos desfavorecidos, marco na mudança desse cenário de acesso aos estudantes de meios populares. McCowan e Bertolin (2020), amparados nos dados do Banco Mundial (2017), apontam que em 2002 havia apenas 4% de alunos dos níveis mais baixos em instituições privadas, já em 2015 esse número aumentou em aproximadamente 15% para esses grupos, e, mesmo assim, o processo de expansão do acesso não foi suficiente para superar os níveis de desigualdades existentes no início do século. Destacam ainda que enquanto 30,7% da população jovem branca estava matriculada no ensino superior em 2014 (quase atingindo a meta de 33% do Plano Nacional de Educação), os estudantes negros estavam ficando aquém, com apenas 15,1% matriculados” (p. 09). Amparados ainda nos dados do IBGE (2018) enfatizam que dos concluintes do Ensino Médio, apenas 33% dos alunos negros e pardos vão para a universidade em comparação com 52% dos alunos brancos.

Compreender esse panorama de crescimento, mesmo que por intermédio das instituições privadas, no caso do sistema educacional brasileiro, nos permite pensar questões de qualidade, aprendizagem, permanência e conclusão. Para além do acesso e refletindo em uma perspectiva mais ampla, depara-se com a tríade – acesso, permanência e conclusão com aprendizagem adequada –, e especificamente entre a permanência e a conclusão é que está o núcleo desta tese de doutorado. A necessidade de compreender as causas do “sucesso” e do “fracasso” que não são uma peculiaridade apenas brasileira, configura esforços em busca de qualidade, equidade e justiça social, características fundamentais na consolidação de sociedades mais justas e democráticas.

Os estudantes de meios populares historicamente possuem dificuldades e entraves nas questões de aprendizagem e do “sucesso” escolar, estes aspectos ainda não foram superados. Estudos e dados (Pereira e Correa da Silva, 2010; McCowan e Bertolin, 2020) demonstram que, mesmo com programas e políticas de democratização (Reuni, ProUni, FIES etc.), esses

grupos ainda estão acessando instituições de menor prestígio social e qualidade e, conseqüentemente, apresentam piores desempenhos em avaliações e testes padronizados, apresentando altos índices de evasão. Ou seja, mesmo diante da expansão da Educação Superior, o que se obteve foi o aumento do acesso, a questão da permanência, da aprendizagem e da conclusão ainda permeia a trajetória, muitas vezes de “fracasso” desses estudantes.

Nessa perspectiva, empiricamente e resgatando frases comumente apontadas por professores e comunidade escolar, nos deparamos com um termo/conceito ao qual se fundamenta essa tese: o “sentido”¹. Popularmente, está presente nos discursos dos que estão no meio escolar afirmações como: “quando tem sentido os alunos aprendem melhor”, “o aluno precisa encontrar significado nas atividades que realiza”, “como ele vai aprender se não tem/faz sentido nenhum”, “os alunos fracassam se não encontram sentido”. Por conseguinte, as reflexões e os questionamentos levantados são: quando existe “sentido/significado” em uma ação, atividade, tal fator pode potencializar a aprendizagem? É possível que, quando estabelecidas relações de “sentido” e “significado” por estudantes de meios populares, sua trajetória educativa se transforme a ponto de propiciar o sucesso? Seria o “sentido” o elo fundamental aos estudantes de meios populares da Educação Superior brasileira em uma perspectiva de equidade na aprendizagem? Quais “sentidos” a Educação Superior tem feito aos estudantes de meios populares?

Uma busca nas principais bases de dados acadêmicos (SciELO, Google Scholar, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações) foi realizada com o objetivo de identificar possíveis trabalhos relacionados a essa temática, sugestões de referências bibliográficas, ou materiais que por ventura tivessem o mesmo delineamento. Os termos mais utilizados foram: Sentido – Educação Superior – Meios Populares – Sentido e Aprendizagem – Sentido para estudantes de meios populares – Sentido para Charlot.

Com a não localização de estudos que possuíssem a mesma nuclearidade desta tese, deu-se início ao esboço do que viria a compor a estrutura e a fundamentação desta. Uma posterior busca para a elaboração do quadro I foi realizada com o objetivo de conceituar a palavra central desse estudo: o “sentido”.

¹ Opta-se por utilizar as palavras “sentido” e “significado” entre aspas em todas as colocações desta tese. Essa escolha, a priori, se dá ao grau de dificuldade em encontrar conceitos finitos e fechados para os termos. Estes termos utilizados por diversas áreas de estudo e tendo variadas compreensões podem mudar de acordo com o contexto da frase, do texto, da pesquisa, podendo levar a interpretações equivocadas.

A fundamentação base e robusta se dará a partir dos estudos de Bernard Charlot (2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013) e de suas fontes de estudos. Em uma entrevista concedida à Daniela Arbex, no ano de 2010, o autor procura esclarecer o seu entendimento do conceito de “sentido”. Assim, ao ser indagado sobre quais os meios para combater o fracasso escolar, Charlot responde que:

A equação pedagógica que vou explicar é: sucesso igual atividade, sentido e prazer. O aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual. Ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender. Uma vez um adolescente francês me disse: na escola, gosto de tudo fora os professores e as aulas. Claro que ele não vai aprender. Atividade, sentido e prazer. Prazer não exclui o esforço. O que devemos tentar construir é uma escola com atividade intelectual do aluno, com sentido e com prazer (ARBEX, 2010, p. 214).

A compreensão de Charlot permeia pelo viés de que o “sentido” é produzido pelas relações dentro de um sistema, nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Para além da tríade “atividade, sentido e prazer”, Charlot destaca o desejo; para o autor, só faz “sentido” um ato, um acontecimento, uma situação que é desejável, que representa um valor para o sujeito. Para clarificar ainda mais o seu entendimento sobre o conceito de “sentido”, Charlot faz algumas distinções entre o “sentido” enquanto desejabilidade, valor negativo ou positivo e o “sentido” ligado à significação. Argumenta que algo “(...) pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (2000, p. 57). Ainda sobre essa questão, o autor prossegue:

Tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (2000, p. 56).

Ainda na sequência, em seu livro “Da Relação com o Saber”, Charlot aponta que se apoia sobre Leontiev e sua teoria da atividade (Leontiev, 1975; Rochex, 1995). Para os estudos e fundamentação desta tese, considerou-se pertinente o resgate à apropriação do termo/conceito de “sentido” nas obras em que o próprio Charlot se ampara, visto que em seu livro o autor aponta suas leituras e caminhos metodológicos na construção do seu entendimento acerca de “sentido”, assim se efetivou a busca e a leitura dos textos do Quadro I, que possuem articulação com o suporte teórico do próprio Charlot, nos estudos de Vygotsky e mais especificamente de seus sucessores, Leontiev e estudiosos atuais.

Quadro 1 - Primeira aproximação ao conceito de sentido – textos base

QUADRO I PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE SENTIDO – TEXTOS BASE				
Ano	Autor	Meio/tipo de publicação	Título	Resumo
2004	Ana Luiza B. Smolka	Capítulo de Livro	Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações	Distingue significação e sentido por intermédio da concepção sócio-cultural de base vygotskiana. Realiza um resgate de palavras e conceitos interrelacionados: linguagem, signos, palavra.
2004	Maria Regina Namura	Artigo	Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia	Mostra as construções teóricas do sentido pela psicologia ao longo da sua história, visto que um dos seus principais debates é a produção/criação de sentidos e a necessidade do homem em dar sentido à vida.
2006	Julio Ribeiro Soares; Orientadora Wanda Maria Junqueira de Aguiar	Dissertação	Cap. 1 – Desenvolvimento humano e produção de sentidos na perspectiva da psicologia sócio-histórica	Apresenta uma análise do desenvolvimento humano e da produção de sentidos a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Resgata conceitos articulados à temática.
2007	Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza	Tese	A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.	Pesquisa teórico/bibliográfica que busca identificar a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural. Dimensiona o significado dessa concepção, apresenta os princípios que revelam a concepção de criança presente nesse enfoque, tanto quanto as principais categorias do mesmo. Fundamenta uma concepção de criança marcada pela intencionalidade, cujo papel é criar na criança os motivos para a apropriação das qualidades humanas.
2008	Maria Carmen Villela Rosa Tacca; Fernando Luis Gonzáles Rey.	Artigo	Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no	Busca identificar como o sentido subjetivo se manifesta e está na base dos processos de

			processo de aprender	aprendizagem de cada aluno, revelando a sua singularidade enquanto pessoa. Demonstra que a aprendizagem se encontra envolvida com a produção de sentidos subjetivos procedentes dos diferentes espaços e situações de vida do aluno.
2009	João Paulo Pereira Barros Luana Rêgo Colares de Paula Jesus Garcia Pascual Veriana de Fátima Rodrigues Colaço Verônica Morais Ximenes	Artigo	O Conceito de “Sentido” em Vygotsky: Considerações Epistemológicas e suas Implicações para a Investigação Psicológica	Faz um resgate do conceito de sentido a partir das ideias de Vygotsky, articula matrizes de pensamento e correntes psicológicas do século XX. Compreende o sentido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais.
2010	Fernando Luis Gonzáles-Rey	Artigo	Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad	Texto em espanhol. Discute uma das categorias centrais desenvolvidas por Vygotsky, o sentido. Faz uma análise dos seus últimos trabalhos e aponta o sentido enquanto uma nova unidade de análise da psique e seu espaço na psicologia. Diferencia as categorias sentido e sentido pessoal e propõe a categoria sentido subjetivo.
2013	Wanda Maria Junqueira de Aguiar Sergio Ozella	Artigo	Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação	Apresenta o conceito de sentido destacando a importância do referencial teórico e metodológico (Psicologia Sócio-Histórica), bem como suas implicações para a apreensão dos sentidos. Discute algumas categorias, como mediação, historicidade, sentido e significado. Retoma a proposta já feita dos núcleos de significação como meio de se apreender os sentidos, mas à luz de novas reflexões e teorizações.
2014	Flávia da Silva Ferreira Asbahr	Artigo	Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica	Apresenta os conceitos de sentido e significado na Psicologia Histórico-Cultural a partir de fontes primárias desta teoria,

				focando obras de Vygotsky e Leontiev. Analisa teoricamente a formação da consciência e sua relação com os processos educacionais, tendo como foco a atividade de estudo. Destaca que a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os conteúdos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes.
2014	Flávia da Silva Ferreira Asbahr Marilene Proença Rebello de Souza	Artigo	“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural	Investiga o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do Ensino Fundamental. Utiliza-se de pesquisa de campo para delimitar a unidade de análise: a relação entre os motivos da atividade de estudo e os fins das ações de estudo. Defende que, para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.
2020	Flávia Gonçalves da Silva	Artigo	Sobre o sentido na obra de Leontiev	Apresenta os principais aspectos biográficos de Leontiev e identifica algumas lacunas, apontadas tanto por seus críticos como por seus continuadores, especificamente nos estudos sobre o sentido. O sentido, como conteúdo da consciência, revela a dimensão afetivo-emocional do motivo da atividade para o indivíduo. Destaca que esses apontamentos possibilitam melhor compreensão sobre o desenvolvimento e aprendizagem (bem como

				de outros processos) ao mesmo tempo em que pode sinalizar novos rumos para os estudos do sentido a partir da obra do autor.
--	--	--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos textos escolhidos.

Entre os textos elencados é notório o alinhamento com a teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica como também é chamada, a qual é fundada por Vygotsky. Essa teoria possui suas raízes no marxismo e na compreensão da constituição do sujeito a partir das relações com o meio/natureza e nos processos de socialização/interação. O texto de Gonzáles-Rey (2009), por exemplo, apresenta o “sentido” enquanto uma categoria e defende, para além da teoria de Leontiev, que o melhor termo a ser utilizado é “sentido subjetivo” e não “sentido pessoal”.

Para conceituar “sentido”, muitos dos autores elencados resgatam os estudos de Vygotsky em seu texto “Pensamento e Linguagem”, onde o autor relaciona estes na compreensão da consciência humana. Dessa forma, a unidade fundamental entre pensamento e linguagem, para o autor, é o “Significado da Palavra”, na medida que de certa forma materializa o pensamento. Sendo assim, nessa trama surge o “sentido” e a “significação”, os quais fazem lembrar o trecho de Charlot, evidenciando sua ancoragem epistêmica.

Neste ponto, muitos dos autores destacam que “sentido” e “significado” são categorias que estão juntas, mas possuem suas peculiaridades, sendo os “significados” mais estáveis e os “sentidos” mutáveis de acordo com a vida, experiência dos sujeitos, traduzindo e concretizando as “significações”.

O “sentido”, na compreensão dos autores elencados e por opção conceitual de ancoragem nesta tese, vai para além da significação, a compreensão de diversos fatores naturais da humanidade possuem significações – as quais são muitas vezes culturais, externas, mas em cada indivíduo o sentido desses acontecimentos se dá de maneira diferente, particular, subjetiva (mesmo que permeado pelas relações externas, culturais, da sociedade), de modo que são as relações sociais que dão sentido às atividades dos indivíduos.

Nesta tese, com base nos textos elencados e leituras realizadas, “sentido” será compreendido enquanto uma categoria afetivo/cognitivo subjetiva construída, que considera os sujeitos em relação com os outros, consigo e com o mundo, que está intrinsecamente ligada aos motivos (motivação e mobilização dos sujeitos), propiciando atividades conscientes, que

possibilitem e efetivem conhecimentos. Por seu caráter subjetivo, é particular e único de cada sujeito e, por isso, não pode ser generalizado e imposto enquanto lei, regra.

Tacca e González-Rey (2008, p. 143), referindo-se aos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, ressaltam que o aluno carrega para a escola não só a cultura do seu grupo, mas aspectos exclusivos próprios que possibilitará que ele se projete no processo de aprendizagem escolar, constituindo assim sua trajetória. Destacam ainda que “serão, sem dúvida, muitas as experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade” (Ibid.), mas, por suas experiências em atuações nas escolas, afirmam que os aspectos subjetivos dos alunos, emotividade e “sentidos” que produzem nas situações de aprendizagem não são percebidos nem alcançam a preocupação dos professores. É, dessa forma, crucial compreender como e de que forma os “sentidos” são produzidos para que a aprendizagem se efetive e até mesmo seja potencializada.

Diante desse contexto, esta tese será pautada na busca pela compreensão do “sentido” como fator que pode potencializar a aprendizagem de estudantes de meios populares, propiciando, respectivamente, o melhor desempenho, qualidade e equidade do sistema educacional brasileiro. Vale dizer que jovens de meios populares que alcancem o sucesso em suas trajetórias escolares podem possuir subsídios para mobilidade e transformação social, premissas necessárias ao desenvolvimento de países que consolidam em seus sistemas justiça social e equidade (McCowan e Bertolin, 2020), premissas as quais justificam este estudo.

Em outras palavras, quando munidos da compreensão do que realmente tem feito “sentido” aos estudantes e como esse processo tem potencializado a aprendizagem deles e a relação com o saber, as universidades, as instituições, os sistemas educacionais poderão rever suas políticas e programas. Trata-se do desafio de compreender, identificar os fatores potencializadores do desempenho de jovens dos meios populares e, consecutivamente, entender como se dá melhor o aproveitamento na Educação Superior, seja ela privada ou pública, investimento em políticas públicas de acesso e permanência e programas que qualifiquem o sistema como um todo.

Como é possível fazer isso? Quais os “sentidos” atribuídos e construídos pelos estudantes à Educação Superior? Em que medida esses “sentidos” contribuem e potencializam a aprendizagem de estudantes de meios populares (indígenas, negros, grupos excluídos), a ponto de compensar e superar desvantagens de *capital cultural* e *background*? Pode ser a falta de “sentido” um fator determinante na aprendizagem, desempenho, permanência desses estudantes?

A base da literatura que sustenta e fundamenta essas questões são oriundas do campo da sociologia e da psicologia social. É permeada por conceitos e características que têm sido estudadas a fim de compreender em que medida e como os fatores sociológicos, ligados ao contexto social, econômico e familiar podem influenciar na ação e iniciativa das pessoas, inclusive para a aprendizagem, bem como para o desempenho escolar.

A questão de pesquisa se delimita da seguinte forma: Quais “sentidos” construídos e atribuídos pelos estudantes da Educação Superior de meios populares podem potencializar e possibilitar melhor desenvolvimento em termos de aprendizagem, êxito na conclusão, bom desempenho em atividades educacionais classe e extraclasse?

Tendo por objetivo principal: contribuir na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes oriundos de meios populares.

E por objetivos específicos:

- Aprofundar o conhecimento relativo aos conceitos e apropriações acerca do termo “sentido”, bem como das literaturas que embasam as teorias sobre sociologia do sujeito, em especial, Bernard Charlot;

- Revisar a literatura existente sobre desigualdade, equidade e iniquidade no contexto da Educação Superior e o acesso, a permanência e a conclusão de jovens de meios populares;

- Investigar e analisar a relação existente entre os fatores sociológicos e os oriundos da psicologia social (sentido) e o desempenho dos estudantes de meios populares na educação superior.

A metodologia elencada para esta tese será baseada em uma pesquisa qualitativa, sendo realizada por intermédio de entrevista semiestruturada, seguidas de análise das práticas discursivas das respostas e reflexões adquiridas em consonância com as literaturas revisadas.

Bernard Charlot utiliza em suas pesquisas um instrumento denominado “balanço de saber” (2009), o qual consiste em um texto produzido pelos estudantes a partir de um enunciado que os leve a refletir sobre o que aprenderam. O enunciado proposto convida o estudante a materializar de forma escrita suas aprendizagens desde que nasceu (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprendeu e que considera importante. Nesta tese, para atingir seu propósito, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, mas que em sua nuclearidade contemplem os aspectos elencados por Charlot em suas pesquisas, articulados ao contexto atual desses estudantes:

1. As aprendizagens que os alunos evocam; 2. Os lugares a que se referem essas aprendizagens assim como os “agentes de aprendizagem”; 3. O que o aluno afirma ser importante e o que diz aprender (as respostas a essas duas questões estão muito

interligadas e não é possível tratá-las separadamente); 4. A forma dos textos que, como havíamos já constatado na nossa investigação sobre as escolas de 3º ciclo, informa-nos igualmente sobre a relação desses alunos com o saber; 5. A tónica dominante dos textos. O esquartejamento dos textos em ocorrências desarticula-os e esconde o facto de, por vezes, eles serem construídos em torno de uma “tónica dominante” (de tom ou de tema) interessante a ter em consideração; 6. O tema do tempo. Porquê o tempo? Por um lado, a relação com o tempo constitui uma dimensão importante da relação com o saber e, por outro lado, o instrumento de recolha de dados (o balanço do que se aprendeu desde que se nasceu) presta-se particularmente bem a uma análise desse tema; 7. As declarações explícitas sobre o saber e a escola, que apresentam de forma evidente um interesse muito particular sobre esta investigação (CHARLOT, 2009, p. 20).

Dessa maneira, será articulado e levado para análise experiências escolares (trajetórias), aprendizagens adquiridas, quem ensina, o que ainda gostaria de aprender e por que, motivo pelo qual escolheu o curso que está realizando, fatores que impulsionam e mobilizam seus estudos etc.

Delimitar a quantidade de entrevistas a serem realizadas não é uma tarefa muito simples nas pesquisas qualitativas. Com base nos estudos de Vieira (2014), nas mais diversas áreas de pesquisa, os entrevistados possuem diferentes pontos de vista, mas em certo momento pode parecer ao entrevistador que as opiniões começam a se repetir. Nesse ponto, a amostra teria atingido o ponto de saturação, pois os temas se esgotam e nenhuma informação nova surge na entrevista.

Os sujeitos de pesquisa desta tese serão cinco estudantes bolsistas dos cursos de Pedagogia, Medicina, Direito, Administração e Engenharia, observando as áreas de conhecimento elencadas pelo CNPQ – Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas. São estudantes de meios populares, bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), em seu último ano de curso, de uma Universidade Comunitária no Sul do Brasil.

Com base nos pressupostos de Charlot (2000) para se compreender o percurso dos estudantes, faz-se necessária uma análise de sua realidade, concentrando-se nas histórias, nas condutas e nos discursos. A Análise das Práticas Discursivas e os balanços de saber – propostos pelo próprio autor – vem, então, com o intuito de qualificar a interpretação da entrevista, observando aspectos peculiares dos entrevistados, buscando subsídios que possam explicar ou fundamentar o questionamento inicial.

Os blocos elencados (grupos de perguntas – Apêndice A) seguem a proposição de Charlot (2009), exposta em seu livro “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio”. O autor separa os seguintes tipos de aprendizagens que aparecem em suas pesquisas: aprendizagens ligadas à vida cotidiana

(aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.); aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais, ler, contar, escrever, ter uma opinião, ser crítico, ter um pensamento lógico); aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, respeito aos pais e professores, solidariedade, empatia, rejeição, raiva) e ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, confiança em si, autonomia, maneiras de ser, experiências religiosas); aprendizagens profissionais (ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho) (CHARLOT, 2009).

Esses tipos de aprendizagem em consonância com os conceitos de relação com o saber, mobilização e sentido embasam a construção do roteiro de entrevista semiestruturada.

A metodologia centra-se nos seguintes passos:

- Revisão dos conceitos chaves que podem explicar o termo sentido relacionado à aprendizagem;
- Elaboração de instrumento para entrevista semiestruturada com base nos conceitos dos autores (Apêndice A);
- Validação e ajuste do instrumento de entrevista da amostra analisada;
- Definição dos critérios e amostra de estudantes bolsistas, aos quais será aplicado o instrumento elaborado;
- Aplicação do instrumento de entrevista aos sujeitos da amostra selecionados;
- Realização da transcrição e registro das entrevistas realizadas;
- Sistematização das entrevistas com base nas teorias de Bernard Charlot e dos autores da psicologia social;
- Análise das entrevistas em consonância com as práticas discursivas e os pressupostos de Charlot, e escrita final da tese.

Esta tese estará organizada e dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, introdutório, apresenta a problemática da tese, isto é, como o sentido pode potencializar a aprendizagem de estudantes de meios populares? Alinhada a esta problemática é realizada uma justificativa social para o estudo desta temática. Os núcleos fundantes “Relação com o Saber nos meios populares” e “sentido” também são abordados a fim de esclarecer as questões norteadoras e, consecutivamente, os objetivos a serem atingidos. Para tanto, é apresentado um quadro com as revisões de literatura: teses e dissertações e artigos sobre “sentido”, “significado”, que estão diretamente relacionados e articulados a esta tese. Na sequência, é delimitado um esboço dos procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo tratará dos pressupostos e categorias revisadas a partir das obras de Bernard Charlot e dos demais autores elencados. Trará a luz das reflexões o resgate histórico e conceitual acerca do “sentido” e do “significado” na aprendizagem dos estudantes, os alicerces epistemológicos, e, consecutivamente, como esses conceitos estão relacionados ao processo de “relação com o saber” e de mobilização dos estudantes de meios populares.

O terceiro capítulo é o esboço teórico e aprofundamento dos conhecimentos relativos à inequidade na Educação Superior Brasileira. Traz em seu escopo o contexto da Educação Superior no Brasil e o acesso das classes populares, a realidade desses estudantes – *capital cultural e econômico*, contexto sociocultural, o processo de massificação da Educação Superior e o elitismo arraigado nela. Tem enquanto base teórica as teorias de justiça social e equidade, mostrando os avanços e os desafios da democratização do acesso e permanência de estudantes de meios populares. Apresenta as literaturas de base, os dados sobre o desempenho desses estudantes no Brasil, os gargalos e as mazelas que se constituíram ao longo dos anos.

O quarto capítulo é a estruturação e exposição da metodologia abordada na construção da pesquisa/tese, trazendo também o relato e a análise das entrevistas realizadas em consonância com a teoria. Composto pelos seguintes itens: metodologia escolhida, definição da amostragem e instrumentos de pesquisa; transcrição das entrevistas e discursos dos estudantes; análise dos discursos obtidos por intermédio das entrevistas e balanços de saber; e, por fim, a reflexão/inferência de cada aspecto extraído das entrevistas semiestruturadas com a teoria robusta, articulando a questão de pesquisa, o objetivo e as respostas obtidas e analisadas a partir dos relatos dos estudantes, a fim de inferir na tese que norteia esta pesquisa.

Nas considerações será realizada uma retomada geral, buscando alinhar os achados e refletir os limites e as possíveis perspectivas do estudo.

CAPÍTULO II

2 SENTIDO E SIGNIFICADO: UM BREVE RESGATE TEÓRICO E SUAS APROXIMAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

No capítulo anterior, introdutório, identificou-se alguns aspectos metodológicos e os caminhos aos quais se chega à temática que norteia esta tese. Neste capítulo, buscamos apresentar e descrever quais as bases e alicerces para o conceito nuclear e norteador, sua ancoragem teórica. Para tanto, tratará dos pressupostos e categorias indicadas a partir das obras de Bernard Charlot e dos demais autores elencados. Trará a luz das reflexões o resgate histórico e conceitual acerca do “sentido” e do “significado”, a diferenciação destes, na aprendizagem dos estudantes, apresentando brevemente um recorte dos principais pressupostos dos autores que apoiam seus estudos sobre “sentido” na Teoria ou Enfoque Histórico-Cultural, consecutivamente é realizado o esforço de apresentar um conceito chave, para fundamentar esta tese, e, principalmente, articular a temática de investigação com o contexto da aprendizagem, no intuito de agregar elementos que serão primordiais aos próximos capítulos e ao momento de aproximação e análise com os sujeitos entrevistados.

2.1 Por quais caminhos compreenderemos o “sentido”? Pistas de Bernard Charlot

É comumente compartilhado entre a comunidade escolar premissas e indagações tais como: “os alunos só aprendem quando gostam do conteúdo; quando esses conteúdos serão utilizados na vida prática?; qual o “sentido” de aprender esses conteúdos?; é preciso gostar do(a) professor(a) e criar laços para aprender; os alunos precisam ter objetivos na vida”. Essas frases, entre outras presentes no cotidiano, destacam algumas das preocupações presentes no espaço educacional e, para além disso, suas respostas podem orientar pesquisas e estudos que almejam qualificar o sistema educacional.

É por esse, entre outros motivos, que cursos de licenciatura que atuam na pesquisa e na extensão, especializações e programas de pós-graduação em educação orientam seus estudos a fim de compreender muitos dos problemas da escola, tais como currículo, evasão, reprovação, sucesso e fracasso, avaliação; partem da empiria, das mazelas do cotidiano, os teorizam, constroem conhecimentos novos que podem auxiliar e transformar os processos educativos, e, muitas vezes, as políticas educacionais.

Sobre o “sentido” e o “significado” não é diferente, está constantemente presente nos espaços e ações educativas, pesquisas, formações continuadas etc. Resgata-se, então a

pergunta que norteia as reflexões desta tese: Quais os “sentidos” construídos e atribuídos podem potencializar e possibilitar melhor desenvolvimento de estudantes dos meios populares na Educação Superior? A Educação Superior tem feito “sentido” a esses estudantes?

O primeiro passo diante da indagação levantada é identificar quais pesquisas dariam amparo a essa questão, qual a fundamentação e estudos já foram realizados a partir dessas percepções cotidianas.

Ao consultar o dicionário, em uma versão digital, a definição que localizamos para a palavra “sentido” é a seguinte: “[s.m] Significação de uma palavra; significado. Utilização do significado em diversos contextos; acepção, definição: sentido conotativo; sentido figurado; Faculdade de sentir, de gostar de apreciar ou de julgar, senso ou tino”. O verbete aponta ainda que sua etimologia esteja ligada ao verbo “sentir”, o qual se origina do latim *sentire*, perceber através dos sentidos (Dicio, Dicionário Online de Português, 2021).

O dicionário nos dá pistas de caminhos que serão percorridos para a compreensão e a conceituação de “sentido”. Assim, vinculados ao contexto da aprendizagem, a articulação e diferenciação com o conceito de “significação/significado” é, por exemplo, uma das funções desta seção. Compreender a construção e a apropriação dos termos “sentido e significado” são primordiais para o desenvolvimento desta tese de doutorado.

A busca das referências e ancoragem teórica se efetiva a partir do autor que “inspira” este estudo, Bernard Charlot (2000). As pesquisas deste autor demonstram que os sujeitos estabelecem e criam relações com os saberes na medida em que interagem com o mundo, com os sujeitos e consigo mesmo. A aprendizagem propriamente dita se dá quando, ao estabelecer essas relações, os estudantes constroem “sentidos”, e, assim, mobilizados e desejantes efetivam conhecimentos.

Para nossos estudos, consideramos que a conceituação apresentada para o termo “sentido”, na obra de *Da relação com o Saber*, de Bernard Charlot seria “insuficiente” a fim de nos apropriarmos, por isso a busca por articulações com o suporte teórico de Charlot, nos estudos de Vygotsky² e mais especificamente de seus sucessores, Leontiev e estudiosos atuais. O próprio Charlot nos deu pistas sobre as fontes em que ele se embasa.

Auxiliar-me-á um artigo de Francis Jacques intitulado “De la signifiante” (1987). Um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para

² Ao longo deste texto é usada a grafia do nome do autor “Vygotsky”, no entanto são assinaladas demais grafias nas citações e referências tendo por base as fontes bibliográficas.

alguém ou *com alguém*”. Tem “significação” o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Que será o *sentido*, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos e o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema (CHARLOT, 2000, p. 56 – grifos do autor).

Este trecho que demonstra seu esforço em conceituar a palavra “sentido” resgata Francis Jacques para demonstrar que, articulados às premissas da linguagem, o “significado” e o “sentido” se entrelaçam. Expõe na sequência que “têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Essa articulação do conceito de “sentido” com pressupostos da linguagem também está presente em outros autores utilizados por Charlot, que, em determinado momento, destaca outra vinculação para buscar compreender o termo, “Apoiar-me-ei agora sobre Leontiev e sua teoria da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 56). Reflete, então, que, para Leontiev, o “sentido” de uma atividade é a relação entre uma meta e seu móbil, entre o que o incita a agir e o que orienta a ação. O exemplo dado por Charlot é o de qual “sentido” tem de matar alguém? Nesse caso, a morte (decorrência do crime) resulta em livrar-se de alguém que possa estar incomodando (meta); sendo assim possível a satisfação de um desejo que era o móbil/motivo do crime. Dessa forma, o sentido tem relação direta com o desejo dos sujeitos e, consecutivamente, com sua mobilização.

Munidos dessas reflexões e da consciência dos autores que são a base para a construção dos conceitos atribuídos por Charlot, optamos em “ampliar e aprofundar” a busca dos escritos desses autores e seus sucessores. Busca tal que resulta na compilação do Quadro I, conforme já exposto anteriormente.

Entre os textos elencados é notório o alinhamento com a teoria ou também conhecido enfoque histórico-cultural, ou sócio-histórica, a qual é fundada pelo psicólogo bielo-russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e seus sucessores, em especial o psicólogo e filósofo russo Alexis Nikolaevich Leontiev (1904 – 1979), citado por Bernard Charlot em seus estudos. Essa teoria possui suas raízes no marxismo, na compreensão da constituição do sujeito a partir das relações com o meio/natureza e nos processos de socialização. Ou seja, a humanização se dá pela apropriação da cultura e no processo de atividade/trabalho. Dessa maneira, histórias e culturas humanas são elementos nucleares nesse enfoque e revelam o caráter concreto de homem/sujeito enquanto produtor de sua história, enquanto construtor de “sentidos”, trata-se da compreensão do sujeito em sua totalidade: relações sociais (externos), constituição psíquica (internos).

2.2 A categoria “sentido” para os autores da teoria Histórico-Cultural: alicerces em Vygotsky e seus sucessores

As definições localizadas no dicionário e os apontamentos de Charlot para o conceito de “sentido” nos mostram o quanto o par “sentido/significado” caminham juntos e principalmente a ligação destes com o campo da linguagem. Entre os autores elencados, Aguiar e Ozella (2013); Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009); Asbahr (2014); Asbahr e Souza (2014), Gonzales – Rey (2010) destacam em suas pesquisas que o “sentido” deve ser estudado e entendido enquanto uma categoria, o que significa compreendê-lo numa gama de conceitos e para além deles.

Namura (2004) ao escrever sobre a história do “sentido” na psicologia aponta dois caminhos/questões que se estendem pela história do pensamento psicológico. O “sentido” enquanto ligado aos órgãos do sentido (sensações) ou à experiência (percepção, cognição), o que marca a dualidade inicial entre empirismo e racionalismo na compreensão do “sentido”, estando ou na esfera externa, em coisas e objetos, e, assim, sendo possível de ser capturado pelas sensações e percepções, ou estaria no plano subjetivo, dualidade considerada reducionista e superada por estudiosos ao longo dos anos. A compreensão do “sentido”, conceituação e ancoragem, ligadas ao campo da linguagem (estudos de Vygotsky) é de certa forma uma das representações mais atuais para o tratamento dessa categoria, visto que, no decorrer da constituição do pensamento psicológico, esta categoria nem sempre esteve diretamente articulada ao campo da linguagem, o que é uma particularidade dos estudos de Vygotsky e seus sucessores.

Para conceituar e categorizar “sentido”, muitos dos autores elencados (Quadro I) resgatam os estudos de Vygotsky, tendo por pioneiras as reflexões presentes em seu livro “Pensamento e Linguagem (1987)”, onde o autor correlaciona – pensamento e linguagem – na compreensão da consciência humana, sendo a unidade fundamental entre elas o “Significado da Palavra”, isto é, na medida em que de certa forma o pensamento se materializa (processo), surgindo o “sentido” e a “significação”.

González-Rey (2010) destaca o quanto a categoria “sentido” tem se ampliado na literatura da psicologia, mesmo sendo muito utilizada na linguística – onde tem sua origem – a filosofia, a análise do discurso e a sociologia são outros ramos do saber que se utilizam da categoria para questões distintas. A evolução da categorização de “sentido” se dá no campo da psicologia de orientação histórico-cultural, depois de seu uso por Vygotsky em momentos finais de suas últimas obras.

Rey destaca ainda que Vygotsky utilizou em sua obra “Pensamento e Linguagem” (1987) – no primeiro e nos últimos capítulos – a significação dos aspectos processuais da relação entre pensamento, palavra e linguagem, assim como a relação dessas funções com a consciência enquanto sistema. Essa articulação e os primeiros passos em busca de conceituar o “sentido” – ligada ao contexto da linguística – mesmo que caminhando para apontar aspectos constituintes da consciência do sujeito – estão presentes também na obra de Charlot (2000).

Asbahr (2014) aponta que o conceito de “sentido” aparece primeiramente na obra de Vygotsky e, posteriormente, em Leontiev, quando este se apropria do conceito e o nomeia enquanto “sentido pessoal”, relacionando-o diretamente com a atividade e a consciência humana, avançando seus estudos na formação da personalidade.

Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009) discorrem que o conceito de “sentido” aparece em Vygotsky como fundamental na investigação entre pensamento-linguagem. O debate passa a permear a questão do “sentido” para reiterar as particularidades da linguagem interior, em relação ao exterior, ou seja, um acontecimento particular, construído por intermédio das relações sociais, [...] onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. Dessa forma, tendo por base o amparo da perspectiva histórico-cultural, o “sentido” é produzido nas práticas sociais, por intermédio da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com as experiências dos sujeitos (p. 179).

Para Vygotsky, o “sentido” é predominante sobre o “significado”:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (2000a, p. 465).

A compreensão de que o “sentido” tem caráter mais particular e o “significado” é cultural é construída, então, a partir dos estudos de Vygotsky. No entanto, como destaca Gonzáles-Rey (2010), as análises deste autor ficaram incompletas, não somente em relação ao “sentido”, mas na própria representação sobre a relação entre pensamento e personalidade.

Essas questões ficaram abertas e não puderam ser melhor desenvolvidas, entre outras coisas, por sua morte prematura³.

Os estudos de Vygotsky sobre sentido tiveram continuidade e se destacam nas obras seguintes de seus colaboradores, em especial se destaca entre os autores elencados, no Quadro I, Alexis N. Leontiev (1903-1979).

Para Silva (2020), é o estudo da atividade que marca o legado teórico de Leontiev, e, dessa forma, explicita algumas categorias, também presentes em outros autores, tais como Aguiar e Ozella (2013), Asbahr (2014), as quais são fundamentais para se chegar ao “sentido”. Essas categorias, tendo por base os estudos de Leontiev (1978), passam pelo estudo do desenvolvimento do psiquismo e, principalmente, da consciência. Sua ancoragem se dá a partir do pressuposto de que é o trabalho constituinte do homem, pois, na medida em que ele transforma a natureza, ele também se modifica/é modificado pela natureza (ancoragem presente no materialismo histórico e dialético – base de Vygotsky e seus sucessores). Leontiev (1983) entende, então, que a atividade deve orientar o homem no mundo.

Dessa forma, Silva (2020) aponta que, para Leontiev, toda atividade responde a uma necessidade, que, sendo objetiva, precisa se concretizar para ser satisfeita e, assim, a atividade alcançar suas finalidades. Na sequência, a autora destaca que outro aspecto importante da atividade é o motivo e recorre a uma citação onde Leontiev define o motivo enquanto aquilo que excita o agir e dirige a ação para satisfazer uma necessidade (p. 800). Em seguida, outra estrutura da atividade é apresentada por Silva (2020), a ação, ou seja, o processo que corresponde à noção de resultado a ser alcançado, e, por fim, as operações que são os meios específicos de se realizar as ações.

O exemplo dado por Silva (2020) e que clareia a compreensão dos aspectos da atividade é o da aprendizagem da linguagem escrita. Para a autora, esta aprendizagem é uma atividade, pois o indivíduo possui a finalidade de se apropriar da escrita, o que o leva a suprir distintas necessidades. Muitas são as ações necessárias para a efetivação da aprendizagem, como o reconhecimento da representação das letras, grafia, os sons, entre outras tantas ações. Cada uma dessas ações poderá ter um fim em si mesmo, como, por exemplo, treinar a letra para maior habilidade, o que necessita de operações específicas, como o fato de segurar o lápis e saber usá-lo para materializar sua atividade.

Quando a linguagem escrita já foi apropriada, ela passa a ser uma ação em outra atividade; por exemplo, ao escrever uma redação o estudante ainda pode apresentar

³ Vygotsky faleceu antes de completar 38 anos, em 1934, devido à tuberculose.

dúvidas semânticas e ortográficas em algumas palavras ou sentenças gramaticais, por isso, precisa pensar sobre esses aspectos da língua escrita e às vezes buscar auxílio externo (dicionários, perguntar para alguém mais experiente). Posteriormente, essa ação não precisa mais ser refletida pelo indivíduo, pois já domina os aspectos mais importantes da língua, e passa a refletir exclusivamente sobre o conteúdo que vai expressar na escrita. Nesse caso, a linguagem escrita passa a ser operação. Assim, é possível observar que a estrutura da atividade é dinâmica (SILVA, 2020, p. 802-203).

Nessa perspectiva, Asbarh (2014) – tendo como referência os estudos de Vygotsky e Leontiev – destaca o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. Ela destaca ainda que, para Leontiev, na obra *Actividad, conciencia, personalidad (1983)*, a argumentação se dá entorno da ideia de que a ocorrência da aprendizagem e da conscientização de um determinado conhecimento depende do “sentido” que esse tenha para os sujeitos. Dessa forma, “o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade” (2014, p. 270).

O “sentido”, para Asbarh (2014, p. 268), que parafraseia Leontiev, é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). Deste modo, o sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim, ou seja, para se encontrar o sentido, se faz necessário descobrir o motivo.

Os conceitos propostos para se chegar à compreensão do “sentido”, destacados por Asbarh (2014), Asbarh e Souza (2014) e por Silva (2020), com base nos estudos de Leontiev, são compostos por: Atividade – Necessidade – Motivo – Ação – Operação.

Aguiar e Ozella (2013) também enfatizam as categorias “necessidade” e “motivo”; para os autores, os “sentidos da atividade” somente são apreendidos quando se entende o movimento e a configuração das “necessidades” em “motivos”.

Para além de Leontiev e de seus estudos, Fernando Gonzáles-Rey, estudioso da subjetividade, o qual debruçou pesquisas sobre o conceito de sentido, acredita que Leontiev, em sua teoria da atividade – mesmo com avanços significativos em relação aos estudos de Vygotsky, e até mesmo rupturas – não atribui ao “sentido pessoal” tudo que lhe cabe. Para o autor, “no curso de sua obra, Leontiev definiu o sentido pessoal como a relação entre o motivo e os objetivos da atividade” (2010, p. 248 – tradução minha), sendo o sentido pessoal entendido como um momento da atividade, e não como uma unidade da vida psíquica, propondo assim um novo termo, o de “sentido subjetivo”.

Rey (2010) afirma seu posicionamento e de seus colaboradores na construção da compreensão de “sentido”,

Quando se introduziu a categoria de sentido subjetivo (González Rey, 1995) nos propomos superar a redução de sentido subjetivo à palavra, e se definiu como a expressão simbólico-emocional da realidade em seus múltiplos efeitos, diretos ou colaterais, sobre a organização subjetiva atual do sujeito e dos espaços sociais em que ele atua (2010, p. 251 – tradução minha).

Pode-se dizer que Rey (2010) assume neste ponto uma nova definição para “sentido”, considerando os mais diversos estudos, desde Vygotsky, Leontiev e demais pesquisadores. Assim, destaca que o “sentido subjetivo” enfatiza a relação entre o simbólico e o emocional, pois o “sentido subjetivo” é inseparável da subjetividade como sistema. Enfatiza ainda que os “sentidos subjetivos” e as configurações subjetivas são produções que possuem lugar no curso da vida social e da cultura, mas que não estão determinados nem por uma nem pela outra, a subjetividade abre novos caminhos, assim, não somente para a compreensão da psiquê, mas para a compreensão entre indivíduo e sociedade.

A categoria “sentido subjetivo” compreende a subjetividade com um nível de produção psíquica articulada aos contextos sociais e culturais, fruto das ações humanas. Não é localizado apenas na mente de cada indivíduo, vai para além dessa compreensão, trata-se de produções humanas imersas nas dimensões socioculturais e que ganham visibilidade na subjetividade. Dessa forma, para além de Vygotsky, González-Rey defende que a subjetividade é produção humana e não internalização.

2.3 O sentido ou significado no processo de ensino e de aprendizagem – a atividade de estudo

Muitos dos autores elencados para essas reflexões (Quadro I) demonstram que “sentido” e “significado” são categorias que estão juntas, mas possuem suas peculiaridades, sendo os significados mais estáveis e os “sentidos” mutáveis de acordo com a vida, a experiência dos sujeitos, traduzindo e concretizando as significações.

Partindo dessa perspectiva e das reflexões apresentadas no tópico anterior, qual é, então, a diferença entre “sentido” e “significado/significações⁴”?

Aguiar e Ozella (2013), Smolka (2004) afirmam que a atividade humana é sempre significada, o agir humano resulta na transformação do natural em cultural, assim, os

⁴ Significados e significações serão tratados, nesta tese, como sinônimos.

“significados” são sempre produções históricas e sociais, são mais fixos (mesmo que se transformem no movimento histórico), compartilhados. Já o “sentido”, para esses autores, é mais amplo que o “significado”, refere-se às necessidades que mobilizam o sujeito, que geram formas de colocá-lo na atividade. Enfatizam que “a categoria ‘sentido’ destaca a singularidade historicamente construída”. Associam então que falar de “sentidos” é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo, sendo que a subjetividade é entendida por eles enquanto possibilidade humana de organizar experiências em “sentidos”.

Ao encontro dessas premissas, Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009) apontam que o “sentido” é produzido nas práticas sociais através da articulação da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. É por essa argumentação, entre outras, que “sentido” e “significado” vão para além da dicotomia do interno e externo.

Mesmo que muito próximos, a diferenciação principal se dá ao compreender que os “sentidos” se concretizam e se exprimem nos significados/significações e não o contrário. Um exemplo, citado por Asbahr (2014) que tem por base os estudos de Leontiev, clareiam esses pressupostos:

Leontiev (1983) explicita como em alguns casos essa não coincidência entre sentido e significado se expressa claramente. Toma como exemplo o significado da morte. Uma pessoa pode compreender perfeitamente seu significado, conhecer sua natureza biológica, ter estudado aspectos filosóficos e religiosos desse fenômeno e compreender racionalmente sua inevitabilidade, mas no plano pessoal a morte pode não ter um sentido e aparecer como coisa distante, improvável, principalmente se o sujeito for jovem e saudável. Anos depois, para o mesmo sujeito, a morte tem outro sentido, formou-se nele uma nova consciência acerca disso. Possivelmente não terá havido alteração no sistema de significações acerca da morte e o que terá variado será seu sentido. Ressalta-se, assim, o papel das condições objetivas na determinação da diferenciação entre sentido e significado na consciência individual (ASBAHR, 2014, p. 268).

O “sentido”, dessa forma, vai para além do “significado/significação”, mesmo tendo a morte um significado universal, a compreensão, no plano pessoal, para cada indivíduo é diferente. Mesmo que permeado pelas relações externas, socioculturais, o sentido é subjetivo e particular.

O “sentido” está ligado ao desejo e, por isso, muitas vezes demonstra sua singularidade, mesmo que atravessado pela cultura, a estrutura para cada indivíduo é única. Namura (2004), ancorada em Freud e em seus estudos, exemplifica, resgatando uma de suas

mais notáveis obras, *A interpretação dos sonhos*, que o sentido é o conteúdo particular do significado, é a resposta da singularidade do sujeito com o desejo.

[...] ainda que participe dos sonhos, símbolos ou conteúdos partilhados por uma cultura, a organização de tais símbolos apresentados ao sonhador só pode ser compreendida no sentido particular da organização psíquica daquele sonhador. Duas pessoas podem relatar sonhos com conteúdos idênticos, mas seu sentido não será o mesmo para cada uma delas. Estarão respondendo a desejos que são exclusivos do sonhador (NAMURA, 2004, p. 105).

Na perspectiva de Souza (2020, p. 807), “os sentidos se manifestam nos significados, assim como os motivos nos fins da atividade. Por tais características, o significado pode permanecer inalterável nas mais diferentes situações”. Também nessa linha, Smolka (2004) discute a questão da “significação” atrelada ao conceito de “signo”, isto é “a significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos” (p. 53).

O “significado”, nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, também está ligado diretamente ao contexto da linguagem, conforme destacado no tópico anterior a diferenciação entre “sentido” e “significado” para Vygotsky. Asbahr (2014) a este respeito corrobora enfatizando que as significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, sendo a consciência o reflexo da realidade elaborada historicamente, representada pelo viés das significações, assim “o sistema de significações está ‘pronto’ quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele”, de modo que a relação com o “sentido” ou com a “significação” está na [...] “forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito” (2014, p. 268).

Tabela 1 – Diferenças entre sentido, significados e significações

SENTIDO	SIGNIFICADOS/SIGNIFICAÇÕES
Subjetivo	Socialmente construídos
Pessoal	Culturais
Voláteis/Particulares	Estáveis
Afetivo/Cognitivo	Universais
Motivo	Signos
Necessidade	Representações

FONTE: Gonzáles-Rey (2003, 2009, 2010); Smolka (2004); Namura (2004); Aguiar e Ozella (2013); Asbahr (2014).

A partir da tabela I, podemos sintetizar que o “sentido subjetivo” é uma categoria afetiva, cognitiva de caráter pessoal, particular, já as “significações” são socialmente construídas, por esse motivo possuem caráter estável e universal (mesmo que por um determinado período histórico, pois podem se modificar conforme a sociedade se transforma). Dessa forma, ao nascermos e convivermos em sociedade construímos e apreendemos significações que, para cada indivíduo e de acordo com suas vivências/experiências, desejos, se constituirão em “sentidos”.

Nessa trama de significações e vivências/experiências, Namura (2004) nos faz refletir sobre o “sentido” atrelado às relações sociais e ao outro, ou seja, nos processos de socialização e interação. Para a autora, o “sentido” comporta um propósito, está direcionado ao outro com uma finalidade, o “sentido” deve afetar seu interlocutor. Destaca ainda que o “sentido” não é uma sensação ou sentimento vago, nem para o sujeito nem para quem o recebe, “um sentido que, atravessado a sociedade pelas ações dos indivíduos, alimenta e realimenta a configuração do sentido, incorporando, no desenrolar da ação [...] Enfim, oferece uma compreensão de como os sujeitos conferem um sentido às situações que vivem nas relações sociais” (NAMURA, 2004, p. 110). O que justificaria, por exemplo, o debate de que o “sentido” não pode ser apenas compreendido pelo pensamento psicológico (individual, subjetivo), sem que esteja atrelado aos sujeitos, suas experiências com o mundo, com os outros e com eles mesmos, com as relações sociais.

A conexão do “sentido” ao processo de ensino e de aprendizagem é, para Charlot (2010), dessa maneira, uma das razões para o “sucesso” dos estudantes de meios populares. A relação com o saber, com os processos de aprendizagem, só se estabelece quando há “sentido”, quando estão “mobilizados” e desejosos pela aprendizagem. Nesse ponto se encontra a nuclearidade desta tese.

Charlot responde em entrevista à Daniela Arbex (2010) que a equação pedagógica é “sucesso igual atividade, sentido e prazer. Dessa forma, o aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual. Ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender” (2010, p. 214). Confirma-nos a sua articulação e fundamentação – bases da psicologia histórico-cultural – e nos convoca compreender a função do “sentido” nas relações com o saber, nos processos de aprendizagem, nas relações sociais. A atividade precisa ter e produzir “sentidos” para que o aluno aprenda, para que se mobilize em direção ao saber, ao conhecimento.

González-Rey (2003) *apud* Asbahr (2014) enfatiza que quando uma atividade de estudo não tem um “sentido” real, conectado aos motivos do sujeito, a atividade torna-se meramente reprodutiva e formal. Para o autor,

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social (GONZÁLES-REY, 2003, p. 81 *apud* ASBAHR, 2014, p. 271).

Asbahr (2014) destaca ainda que nos estudos de Leontiev sua tese se norteia em compreender que a ocorrência da aprendizagem e da conscientização de um conhecimento depende do “sentido” que esse conhecimento tenha para o sujeito. Diante disso, o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente pelo conteúdo, mas principalmente pelo motivo que leva a criança a agir, isto é, pelo “sentido” que tem a atividade.

Mesmo que muito próximos, os motivos e os “sentidos” não são a mesma coisa, porém fazem parte de um processo de configuração. Aguiar e Ozella (2013) destacam que ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram se avança na apropriação do processo de constituição dos “sentidos”, os quais, para esses autores, são definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Em suma, a atividade motivada pelas necessidades sociais está relacionada às experiências dos indivíduos, suas histórias, trajetórias, e, dessa forma, aos “sentidos” atribuídos a essas necessidades.

Outro aspecto a ser observado e destacado é que a apreensão dos “sentidos” não significa apreender uma resposta definida, única, coerente, mas expressões muitas vezes parciais, contraditórias, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que demonstram formas de ser do sujeito, experiências vividas. Considerando esses aspectos podemos inferir que a apreensão do “sentido” não é facilmente revelada, não está na aparência e muitas vezes o próprio sujeito a desconhece, não possui “consciência” desta (AGUIAR e OZELLA, 2013).

A este respeito, Charlot (2000, p. 57) destaca que “uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente por que, não saiba nem sequer que ela faz sentido”, convoca na sequência o entendimento de que a psicanálise mostra justamente isso, o quanto não somos, muitas vezes, transparentes para nós mesmos.

Ao estudar a questão da aprendizagem e do “sentido” na criança, Asbahr (2014) reflete que para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito necessita saber por que precisa estudar. Para a autora, o que garante a conscientização do que foi estudado é o “sentido” que

tem as ações de estudo para o estudante, dessa maneira, a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos ocupam lugar na vida real dos sujeitos, possuem “sentido” vital e não são somente imposições de situações/condições externas. Essas premissas se articulam às questões iniciais deste capítulo e demonstram que, para além do empírico e do comumente relatado nas instituições educacionais, compreender o “sentido” pode ser fundamental para os processos de aprendizagem dos sujeitos e, consecutivamente, suas relações de permanência e conclusão.

2.4 A mobilização e o sentido: dimensões da relação com o saber

Bernard Charlot (1986; 1996; 2000), em seus estudos sobre o “fracasso/sucesso” escolar, defende uma sociologia que considere os sujeitos (estudantes), suas trajetórias, histórias, discursos, em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ou seja, as singularidades de cada indivíduo permeadas pelas relações sociais. É nessa relação e engajamento com o mundo que os sujeitos se constituem, que o desejo de aprender toma forma.

Para que os processos de “humanização”, relação com o saber/aprendizagem, aconteçam é necessário, de acordo com Charlot (2000), que os sujeitos se mobilizem em direção a isso, o que é impulsionado pelo desejo. O autor considera os sujeitos em sua totalidade, em um conjunto que envolve características biológicas e psicossociais. Suas ancoragens e fundamentações teóricas abrangem a compreensão das particularidades e subjetividades dos sujeitos diretamente relacionadas às configurações sociais e ambientais.

Aprender é considerado um processo inerente ao ser humano, pois o ato de nascer significa estar obrigado a aprender, em um mundo que ele partilha com outros (CHARLOT, 2000). Com isso, aprender a andar, falar, nadar, ler, se relacionar, são constituintes do processo de socialização; assim, ao nascer e estabelecer suas relações, o sujeito se vê diante do ato de aprender para que, dessa forma, possa se apropriar do mundo.

Aprender para construir-se, um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação na perspectiva de Charlot (2000) é este processo de constituição (externo e interno) dos sujeitos, que, numa trama complexa e longitudinal, se constroem e são construídos, não se reduz apenas ao processo escolar, pois é constituinte dos sujeitos ao longo de sua vida. O aluno, para Charlot, é primeiramente um sujeito confrontado com a necessidade de aprender os diversos tipos de conhecimento, portador de desejos e movidos por esses desejos, “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000, p. 33). A relação com o saber implica, então, sujeitos confrontados com a necessidade de aprender e a presença de saberes no mundo.

Aprender, em sua perspectiva, não pode ser reduzido a apropriar-se de um saber, e vice versa, pois no mundo existem diversas coisas a se aprender; deste modo, aprender pode ser também dominar um objeto, uma atividade, ou até convenções sociais. A ideia de saber implica a de sujeito, de atividades do sujeito, de relações desses. É por esse motivo que o saber é compreendido, nas reflexões de Charlot (2000), enquanto uma relação, “é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80). A relação com o saber se desenvolve no tempo e implica atividade, e, para que haja atividade, é necessário que o sujeito se mobilize e, para que ele se mobilize, essa situação precisa apresentar um “sentido”.

Nessa trama Charlot destaca que não existe relação com o saber senão a de um sujeito em sua gênese desejante. “Esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber” (CHARLOT, 2000, p. 81). O desejo é o que impulsiona a mobilização do sujeito, da atividade, e quando nesse processo é possível produzir e encontrar “sentidos”, então, a relação com o saber se estabelece. Em sua perspectiva toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo.

Ao abordar a questão da mobilização, Charlot (2000) aponta que este conceito implica a ideia de movimento, “mobilizar-se é pôr-se em movimento” (p. 54). É, dessa forma, direcionar-se a algo, objetivo, convocar desejos a fim de realizá-los. Para tanto, amparado em Leontiev, Charlot (2000) convoca o termo atividade e seu conceito (já apresentado no item 2.2 deste capítulo), pois, em sua perspectiva, mobilizar-se é também se engajar em uma

atividade originada por móbiles. Esses móbiles podem ser entendidos por motivos, razões, as quais são amparadas por necessidades e resultarão em ações e operações.

Nas palavras de Charlot (2000) um estudante se mobiliza em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando remete a um desejo, um sentido, um valor. Dessa maneira, quando uma atividade de estudo tem “sentido” significa que as relações com o saber se estabelecerão, e, consecutivamente, a aprendizagem se consolidará.

Charlot (2000) justifica que utiliza o termo mobilização ao invés de motivação, pois a primeira aponta para a ideia de uma força “de dentro”, enquanto a segunda enfatiza o fato de que se é motivado por algo ou alguém “de fora”. A escolha por mobilização insiste na dinâmica do movimento dos sujeitos em suas particularidades, subjetividades. Destaca que esses conceitos convergem e, ainda de acordo com o autor: “poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me” (2000, p. 55).

Mobilizar-se em direção a saberes é então se colocar em movimento, investir em metas desejáveis que tenham e produzam “sentidos” e valores. O que nos faz pensar sobre algumas questões que permeiam o núcleo desta tese: Qual “sentido” a Educação Superior tem para os estudantes de meios populares? Esses “sentidos”, ou a ausência deles, influenciam em sua aprendizagem? Esses “sentidos” podem mobilizar o desempenho dos estudantes?

A mobilização pode ser o fator que impulsiona, que dá força aos estudantes dos meios populares, que mesmo diante de cenários desiguais e, muitas vezes, injustos atribuem e constroem “sentidos” e valores às suas trajetórias, às relações que estabelecem com o saber. Aproximar os conceitos de “sentido” e da relação com o saber ao contexto da aprendizagem é uma tentativa de transformação do espaço escolar, independente de seus níveis (básico, superior) e principalmente dos sujeitos – os estudantes – e suas histórias.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

A compreensão da importância dessas relações pode auxiliar os sistemas educacionais na efetivação de instituições com premissas de justiça social e equidade. É urgente que para além dos programas e projetos já existentes – veremos no capítulo seguinte – se

consubstanciem políticas que tenham em sua centralidade e fundamentação o entendimento de que a aprendizagem é um campo amplo e que não pode ser meramente mecânica, precisa ser contemplada para além das cartilhas e estratégias, precisa do olhar sobre as particularidades, sobre o contexto, sobre o “sentido” que cada sujeito atribui para suas trajetórias e histórias, possibilitando que, para além do acesso, os estudantes da Educação Superior tenham condições de permanência e de aprendizagem que resulte em transformação nas suas condições de vida e mobilidade social.

Tendo por base os estudos, textos e enfoque/teoria elencados, o “sentido”, nesta tese, será compreendido enquanto uma categoria de cunho afetivo, cognitiva, subjetiva, construída e apreendida nas relações sociais e por elas, que considera os sujeitos em relação com os outros, consigo e com o mundo, a qual está intrinsecamente ligada aos motivos (necessidades, motivação e mobilização dos sujeitos) propiciando atividades que possibilitem e efetivem conhecimentos, estabelecimento de relações com saberes. Por seu caráter subjetivo, é particular e único de cada sujeito, e, por isso, não pode ser generalizado e imposto enquanto lei, regra. Tendo por premissa principal que a subjetividade dos sujeitos também é construída em processos de socialização/interação.

Historicamente, observamos que no Brasil e em diversos países o acesso tem aumentado (processo de expansão), que programas de democratização e ações afirmativas estão sendo efetivadas, no entanto, a evasão ainda é grande, o desempenho desses alunos ainda é inferior. Quais “sentidos” estão sendo atribuídos à Educação Superior pelos estudantes de meios populares? A ausência de “sentidos” pode ser fator para que esses estudantes permaneçam e supram necessidades de aprendizagem em seus cursos?

Desse modo, procuraremos, a seguir, tendo por base referências de teorias de justiça social, realizar um panorama do contexto da Educação Superior no Brasil, o acesso das classes populares, o desafio da democratização, destacando principalmente o contexto de inequidade que assola o sistema educacional brasileiro, entendendo assim a emergência em compreender quais os “sentidos” estão sendo atribuídos pelos estudantes das classes populares e como, a partir da compreensão destes, pode-se consolidar um sistema educacional mais justo e de qualidade.

CAPÍTULO III

3 INIQUIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Compreender os “sentidos” que os estudantes de meios populares estão atribuindo à Educação Superior, ou até mesmo quais os motivos dessa ausência de “sentidos”, pode nos fornecer pistas que justifiquem ainda não termos superado questões de evasão, desempenho inferior e desistência desses estudantes. Quais os entraves e as barreiras para a permanência e a aprendizagem dos estudantes de meios populares?

Neste capítulo serão resgatadas referências que embasam a compreensão de Justiça Social e Equidade. A temática subjacente às discussões do desempenho, acesso, permanência e conclusão dos meios populares na Educação Superior brasileira são as desigualdades sociais, para tanto, é necessário compreender o panorama da Educação Superior no Brasil, a marginalização das classes populares e assim destacar o desafio para além da democratização, a consolidação da aprendizagem e a conclusão dos estudantes dos meios populares que almejam mobilidade social.

3.1 Justiça Social e Equidade

As discussões que envolvem justiça social não são recentes, permeiam períodos distintos e estão ligadas ao contexto da época, tipo de sociedade e desafios ligados a isso (NUSSBAUM, 2000; 2011; 2014). Não se objetiva nesta seção esmiuçar conceitos e premissas desse campo. No entanto, as teorias “robustas” que fundamentam e são nucleares nesta tese estão relacionadas com Justiça Social e Equidade; pois, quando buscamos compreender os “sentidos” atribuídos pelos estudantes à Educação Superior, seu “sucesso” ou “fracasso” diante da aprendizagem, permeamos o contexto da desigualdade, das injustiças educacionais.

De maneira geral, as diferentes teorias de justiça permitem diferentes respostas às questões que indagam o merecimento dos indivíduos e a que possuem direitos. Nessas discussões entram, por um lado, argumentos embasados em fatores genéticos e hereditários; e, por outro lado, a premissa de uma igualdade absoluta, onde tudo deve ser dividido entre todos, independentemente de qualquer característica individual (ROSSETO E GONÇALVES, 2015).

Pioneiro nas discussões sobre justiça distributiva, Rawls (1971), ao preocupar-se em produzir uma teoria que permitisse dar maior peso às necessidades básicas das pessoas,

observando, sobretudo as mais desprovidas, aborda que o objetivo da sociedade deve ser o de maximizar o bem-estar dos indivíduos que estão nas piores condições, principalmente de vulnerabilidade.

Para o autor, a justiça é a primeira virtude das instituições sociais e, para que exista, ela precisa ser considerada por intermédio da liberdade e da igualdade. Sociedades igualitárias requerem, para tanto, que sejam justas, acessíveis a todos e que redistribua onde for necessário, em suas palavras:

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da auto-estima – devem ser distribuídos igualmente a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos (RAWLS, 2000, p. 66).

Para Rawls, “a injustiça, portanto, se constitui simplesmente de desigualdades que não beneficiam a todos” (RAWLS, 2000, p. 66). Já numa perspectiva pós-Rawls, autores como Sen (1980, 2011); Nussbaum (2000, 2014, 2015); Fraser e Honneth (2006); Swift (2016) entre outros, têm debruçado seus estudos de Justiça social em diferentes perspectivas (pelo viés das *capabilities*, como é o caso de Sen e Nussbaum; reconhecimento e paridade de participação em Honneth e Fraser), principalmente em busca de agregar reflexões sobre distintos tempos, distintos sujeitos, necessidades e formas de se conceber a justiça.

Nancy Fraser oferece uma nova observação e reorganização do discurso sobre Justiça Social, o qual desloca-se da centralidade na luta por redistribuição para a luta por reconhecimento e representação. Na perspectiva da autora, não se trata de escolher entre redistribuição, reconhecimento e representação, mas que a justiça social, com as mudanças e as nuances da sociedade atual, exige ambos (FRASER, 2007).

Partindo dessa perspectiva, Fraser desenvolve uma concepção que engloba redistribuição, reconhecimento e representação, entendendo que a justiça social requer situações em que todos os membros da sociedade possam interagir em paridade “De acordo com essa norma, a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros” (FRASER, 2006, p. 118).

Para que a paridade de participação seja possível, Fraser destaca que são necessárias duas condições, sendo elas: as condições objetivas e intersubjetivas de paridade participativa.

Tanto a condição objetiva quanto a condição intersubjetiva são necessárias para a paridade de participação. Nenhuma delas sozinha é suficiente. A condição objetiva focaliza preocupações tradicionalmente associadas com a teoria da justiça distributiva, especialmente preocupações relacionadas à estrutura econômica da

sociedade e às diferenciações de classes economicamente definidas. A condição intersubjetiva focaliza preocupações recentemente abordadas pela filosofia do reconhecimento, especialmente preocupações relacionadas à ordem de status da sociedade e às hierarquias de status culturalmente definidas. Dessa forma, uma concepção ampla da justiça, orientada pela norma da paridade participativa, inclui tanto redistribuição quanto reconhecimento, sem reduzir um ao outro (FRASER, 2006, p. 120).

Dessa forma, o conceito de Justiça Social em consonância com as literaturas mais atuais (Fraser, Honneth, Sen, Nussbaum) está diretamente ligado ao de igualdade, e numa perspectiva mais ampla, atual e democrática, ligado principalmente ao de equidade, abrangendo a redistribuição, o reconhecimento, a representação e a paridade de participação.

As políticas de ações afirmativas e de cotas, por exemplo, estão ancoradas numa perspectiva de igualdade de oportunidades (redistribuição), pois buscam compensar, retificar, desigualdades historicamente presentes na Educação Superior, focando nos grupos socialmente desfavorecidos, nos meios populares. Nas palavras de Rosseto e Gonçalves (2015), “o conceito de igualdade de oportunidades sugere que características não controláveis pelos indivíduos, como sua procedência familiar, sua carga genética etc. não sejam determinantes para definir posições na sociedade” (2015, p. 792-793). Dessa forma, a função das políticas públicas seria a de compensar os indivíduos por suas desvantagens.

Ao discutir equidade na Educação Superior, Dias Sobrinho destaca que:

Do ponto de vista da equidade, uma sociedade que não atende as necessidades educacionais, em quantidade e qualidade, de toda a população é injusta e democraticamente pouco desenvolvida. A educação de elite e para uma elite cumpre seu papel com relação ao mercado global e à preservação das classes ricas e poderosas, mas não contribui para a edificação de uma nação justa, ética e culturalmente evoluída. Educação pertence à esfera da responsabilidade coletiva. Estado e sociedade não podem abdicar dessa responsabilidade. Se o Estado não tem recursos suficientes para atender a toda a demanda educacional, em quantidade e qualidade, setores da sociedade deveriam assumir essa responsabilidade com os devidos compromissos de cumpri-la segundo a ética do bem comum. Portanto, com os valores que fundamentam a formação humana integral e a consolidação de nações democráticas e econômica e culturalmente desenvolvidas (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 123-124).

Compreende-se, dessa forma, que o conceito de equidade pressupõe princípios éticos e valores que atuam na diminuição das desigualdades mediante políticas e ações que assegurem aspectos fundamentais para além do acesso dos estudantes de meios populares, a permanência, a conclusão, o reconhecimento e, consecutivamente, a mobilidade social. A perspectiva de justiça, amparada pela equidade do sistema, permite pensar os meios populares

em suas necessidades particulares, incluindo, com isso, pensar a educação para além do acesso (redistribuição).

3.1.1 Teorias que fundamentam a perspectiva de redução das desigualdades na Educação Superior

A Educação Superior tem auxiliado as pessoas no planejamento e orientação de suas próprias vidas, objetiva também o desenvolvimento de capacidades e valores que possam promover o bem-estar individual, tanto quanto o bem comum. Nas últimas décadas, a taxa de matrícula, a nível mundial, aumenta em aproximadamente 10% a cada dez anos. A estimativa é que as 215 milhões de matrículas do ano de 2015 em cursos de graduação em todo o mundo aumentarão para quase 380 milhões em 2030 (CALDERON, 2018).

Marginson (2021) destaca que a Educação Superior auxilia os alunos no processo de autoformação, tornando-os pessoas autônomas, com recursos de agência, capazes de usar os conhecimentos nos mais distintos em contextos sociais, e, assim, facilmente ultrapassar barreiras políticas, de identidade, gênero, religião. O ideal, dessa forma, é que os sistemas de educação possam propiciar acesso amplo, a todos os alunos, independentemente de sua origem social, gênero, etnia, para que assim desenvolvam seu potencial pleno e tenham subsídios para participar ativamente da vida social, econômica e política. A expansão é apenas uma parte deste desafio. Mesmo que a grande maioria dos jovens tenham acesso à Educação Superior, sua configuração ainda mantém níveis de restrições, principalmente quando o sistema se configura de forma verticalmente estratificada e o seu custo é alto para os estudantes e suas famílias, isto é, para além do amplo acesso, é necessário que outros eixos fundamentais sejam repensados e consolidados, são eles: formação de qualidade (aprendizagem), permanência, conclusão e mobilidade social.

Para além do diploma emitido com valor simbólico, a Educação Superior precisa propiciar que os estudantes possam “competir” de forma equiparada na sociedade e no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário romper com a cultura que privilegia grupos já privilegiados. Como, por exemplo, os cursos de elite, frequentados historicamente por estudantes com alto capital cultural, que consecutivamente geram melhor reconhecimento e ganhos futuros do que os cursos massificados acessados, na maioria das vezes, por grupos desfavorecidos. As diferenças de nível de desenvolvimento e de chances futuras em função das origens sociais produzem e reproduzem injustiças e consolidam as desigualdades.

A literatura disponível e estudada para a compreensão do sucesso e do fracasso escolar (BOURDIEU, PASSERON, COLLEMAN) demonstra, em suma, que a escolaridade alcançada pelos indivíduos, suas oportunidades, vivências, seu capital cultural, explicam boa parte do nível de desenvolvimento e aprendizagem, e, consecutivamente, as desigualdades existentes nas sociedades contemporâneas.

Algumas teorias, ao longo das últimas décadas, têm buscado compreender como e de que forma as desigualdades de oportunidades são reduzidas com a expansão do sistema de ensino. Salata (2017) destaca que os primeiros estudos, que fundamentam a perspectiva funcionalista, são apoiados na premissa que a simples expansão do sistema de ensino, juntamente com o acesso da população, levaria à redução das desigualdades e sucessivamente à democratização. Para o autor,

se essa perspectiva estivesse correta, a tendência seria de uma crescente igualdade de oportunidades (mensurada via estudos de mobilidade e/ou sucesso escolar) e, inversamente, de um declínio do efeito da classe de origem dos indivíduos sobre seu destino social (SALATA, 2018, p. 221).

Essa visão é considerada por pesquisadores como otimista; e, em contraposição a ela, surgem umas visões consideradas menos otimistas, as pioneiras são as teorias reprodutivistas, fundamentadas por estudos quantitativos e qualitativos, tendo por representantes Bourdieu e Passeron, os dados do Coleman etc. Para esses estudos, os sistemas educacionais não promovem igualdade de oportunidades e sim reproduzem as desigualdades presentes no interior da sociedade. O êxito dos estudantes resulta, em geral, a partir das diferenças de capital cultural na família de origem, nas questões econômicas e possibilidades de investimentos escolares, conforme destacado por James Coleman (1966) em seus estudos por intermédio de pesquisa *survey*.

Salata (2018) destaca que outra abordagem que ganhou espaço nesse debate e se contrapõe às perspectivas culturalistas da reprodução social é a abordagem da escolha racional, em que um dos autores mais relevantes é Boudon (1981), o qual compreende que a posição dos indivíduos na hierarquia social seria suficiente para dar conta das aspirações educacionais entre eles. Ou seja, se nos grupos populares a aspiração aos níveis educacionais é menos frequente, isso não se daria devido a uma menor valorização da educação, mas sim à maior dificuldade, distância, maiores custos, que os estudantes e suas famílias teriam que percorrer para alcançá-la. Considerando que o desempenho de estudantes de grupos populares tende a ser menor (recursos econômicos e socioculturais reduzidos) e os custos com a

escolaridade maiores, estes apresentariam maior propensão a evadir, abandonar precocemente a escola, do que estudantes de grupos mais favorecidos.

Salata (2018) enfatiza ainda que Breen e Goldthorpe (1997), influenciados por Boudon, procuram desenvolver reflexões a fim de explicar as escolhas dos jovens entre continuar ou não seus estudos, levando em consideração o efeito da classe de origem sobre essas escolhas.

[...] as desigualdades de classe no sucesso escolar se mantêm constantes, não obstante a crescente escolarização da população e a redução dos custos associados às escolhas mais ambiciosas (o que ajuda a explicar a expansão em si), em função de os balanços de custos e benefícios específicos de cada classe se manterem relativamente inalterados. Ou seja, a expansão escolar *por si* reduz os custos de se optar por continuar estudando, mas o faz para todas as classes; conseqüentemente, as diferenças relativas entre as classes se manteriam constantes, explicando então a conservação das desigualdades (SALATA, 2018, p. 222).

Salata (2018) aponta os estudos de Mare, em 1980, como a maior referência na verificação da relação entre origem social, sucesso escolar e a expansão do sistema de ensino, a qual revela a relação não linear entre a origem de classe e o sucesso, visto que a forma do sucesso escolar pode variar conforme os indivíduos acessam níveis educacionais mais elevados. No entanto, para Salata (2018), tais estudos não conseguem explicar a manutenção das desigualdades ao longo do tempo. É a partir disso que surge uma hipótese que visa explicar essa manutenção, trata-se da Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), desenvolvida por Raftery e Hout em meados de 1993. A argumentação básica é de que qualquer expansão educacional traz benefícios proporcionalmente maiores aos grupos mais favorecidos, mantendo sem modificações as chances aos grupos populares. Ainda de acordo com essa hipótese, apenas quando o acesso dos grupos mais favorecidos atingisse um ponto de saturação (próximo aos 100%) é que os demais grupos teriam condições de reduzir suas desvantagens relativas. Dessa forma, apenas a expansão do sistema de ensino não possibilita a redução dos efeitos de origem sobre a escola, a não ser que ela fosse direcionada às classes em desvantagem, ou então, que houvesse redução nas desigualdades entre classes (SALATA, 2018).

A hipótese mais recente e que também contribui para a reflexão e debate é a EMI – Hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida – defendida e argumentada por Lucas (2001). Para o autor, para além da MMI, quando um nível de escolaridade se aproxima da saturação, os grupos mais favorecidos procuram outros caminhos, a fim de assegurar suas vantagens, ou seja, não importa acessar um determinado nível de ensino, mas sim o ingresso

em melhores instituições e cursos com melhor *status*, prestígio e qualidade, como é o caso, por exemplo, dos cursos ditos como de elite, medicina, direito etc.

A busca por sistemas educacionais justos, democráticos, que tenham por ideal romper com traços das desigualdades é um dos principais desafios das últimas décadas. Como isso pode ser feito? Trata-se de repensar as políticas educacionais não apenas pelo viés quantitativo (expansão por intermédio do acesso), mas sim qualitativamente, nas questões de permanência, aprendizagem, conclusão, mobilidade e reconhecimento dos grupos populares.

Em um panorama mais específico, no que diz respeito à aprendizagem, foco e centralidade desta tese, o ponto crucial e norteador é que, mesmo com os avanços de programas e políticas educacionais, os alunos oriundos dos meios populares ainda estão apresentando desempenho inferior em testes e avaliações externas, estão evadindo dos seus cursos, desistindo. Quais “sentidos” a Educação Superior tem para estes estudantes? Quais “sentidos” eles estão atribuindo às suas trajetórias? As respostas a essas indagações podem fornecer pistas para qualificar e consubstanciar instituições e políticas que almejam Justiça Social e Equidade.

3.2 Ações afirmativas e políticas de cotas: desafios para além do acesso

É praticamente unânime entre pesquisadores (SALATA, 2018; MCCOWAN e BERTOLIN 2020; CARVALHÃES e RIBEIRO, 2019) que a Educação Superior desempenha uma função central no processo de mobilidade social. Alcançar o diploma pode elevar as chances de melhores empregos e remuneração, aprimorando as condições de trabalho.

Carvalhaes e Ribeiro (2019) a esse respeito destacam que no ano de 2010 uma pessoa com diploma de Educação Superior chegava a ganhar em média 60% a mais que outra com o Ensino Médio completo.

Dessa forma, se o acesso – e pensando para além dele, a permanência (aprendizagem) e a conclusão – a este nível de educação for reduzido, direcionado às elites (minorias), os retornos socioeconômicos também serão desproporcionais, propiciando a manutenção das desigualdades e não favorecendo um sistema com equidade e justiça social.

Outro aspecto a ser destacado é apontado por Carvalhaes e Ribeiro (2019) e diz respeito ao tipo de educação recebida em determinados níveis educacionais e as chances de se alcançar níveis de mobilidade social.

A literatura sobre estratificação educacional nos ensina que tanto o acesso aos diferentes níveis educacionais (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior)

quanto o tipo de educação recebida em um determinado nível educacional (educação vocacional/técnica ou generalista, diferentes cursos de ensino superior como medicina, administração ou pedagogia) influenciam as chances de alcançar os melhores empregos e salários (Gerber e Cheung, 2008). Tendo em vista que os diferentes diplomas não são iguais em termos das vantagens que trazem para os diplomados, diferenças de acesso e conclusão entre os cursos universitários em termos de classe, gênero e raça podem produzir desigualdades entre esses grupos no mercado de trabalho, mesmo que seu acesso ao ensino superior em geral não seja marcado por desigualdades sistemáticas. Desse ponto de vista, tanto a desigualdade de acesso quanto a desigualdade no retorno econômico associado aos cursos concluídos são dois aspectos fundamentais para explicar a persistência das desigualdades entre os grupos sociais. Isso se torna ainda mais importante a medida que o país desloca sua composição educacional para níveis mais altos de ensino e investe quantidades significativas de recursos em diferentes políticas públicas voltadas para o nível de ensino superior (CARVALHAES E RIBEIRO, 2019, p. 196).

As contribuições dos autores permitem pensar a Educação Superior para além do acesso, considerando questões essenciais que atuam no rompimento das desigualdades sociais, sendo elas: qualidade e equidade. Ou seja, mesmo que ainda acessem, os estudantes das classes populares não possuem garantido o direito à qualidade, ou até mesmo os cursos que ainda acessam são cursos considerados “mais populares” e não de “elite”, assim como a questão do prestígio das instituições também conta etc., contribuindo para a manutenção do sistema e não para a transformação deste e da vida desses estudantes. Ribeiro (2011), Carvalhaes e Ribeiro (2019) apontam, em seus estudos, que a desigualdade de acesso ao ensino superior em termos da classe de origem dos estudantes permanece alta mesmo tendo em vista o aumento no número de vagas que ocorreu ao longo das últimas décadas.

Mesmo com os avanços educacionais das últimas décadas a Educação Superior no Brasil e em diversos países ainda não se desenvolveu a ponto de romper com as desigualdades presentes no seio da sociedade e promover a todos uma educação justa, de qualidade e com equidade.

Historicamente, os grupos advindos de meios populares, negros, indígenas, trabalhadores braçais, pessoas com deficiência, foram excluídos e marginalizados, não tendo garantido o direito à educação e, consecutivamente, à mobilidade social. As políticas públicas que viabilizem o acesso, a permanência e a conclusão dos sujeitos em situação de vulnerabilidade se fazem necessárias. Ao compreender que a Educação Superior é essencial ao desenvolvimento dos países e que a educação, em todos os seus níveis, deve ser direito de todos que desejam é que surgem as políticas de cotas, as reservas de vagas, as ações afirmativas, as quais objetivam, de maneira ampla, melhores condições de desenvolvimento aos sujeitos pertencentes a grupos historicamente excluídos.

Moehlecke (2002) destaca que o termo “ação afirmativa” não é oriundo nem exclusivo do Brasil, pois possui sua origem nos Estados Unidos nos anos 60. O que impulsiona as reivindicações democráticas na busca por igualdade de oportunidades nesse período é a exigência de que o Estado viesse a assumir uma postura ativa na melhoria das condições da população negra. Essas ações, pensamentos e premissas não se restringiram e foram abrangendo diversos países. Quando articuladas ao contexto educacional são fundamentadas na compreensão de que a educação é um instrumento primordial para a transformação social. Objetivam então aumentar a possibilidade de acesso de alunos oriundos de meios populares, pois consideram que os fatores históricos (escravização) contribuíram para a efetivação das desigualdades sociais. Sua função é tornar o acesso, a permanência e a conclusão cada vez mais justos e com equidade.

Conforme abordado no item anterior, por volta dos anos 2000, a expansão, até então impulsionada pela via privada, começa a dar sinais claros de exaustão. O pagamento de mensalidades, por exemplo, se torna um tipo de barreira socioeconômica (ROSSETO e GONÇALVES, 2015). É reelaborado e instituído no ano de 1999 o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o qual está vigente até os dias atuais. Trata-se de um programa de crédito estudantil onde os estudantes têm seus cursos financiados e o pagamento das mensalidades é realizado após a conclusão do curso. O Fies passa por significativas modificações nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), governos que, mesmo diante das inúmeras críticas, protagonizam a efetividade de políticas sociais e educacionais de grande destaque.

No âmbito das instituições privadas o programa que se destacou nos últimos anos no que diz respeito ao acesso dos estudantes dos meios populares é o ProUni – Programa Universidade Para Todos, o qual surge com o intuito de alavancar e contribuir para a expansão da Educação Superior e que se tornou uma política de democratização, mesmo que por intermédio da iniciativa privada. Foi criado no ano de 2004, por meio da Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

As particularidades e os requisitos do programa tornam o ProUni protagonista na expansão da Educação Superior, mesmo que concretizado em instituições privadas (com e sem fins lucrativos), suas particularidades alavancaram o ingresso dos estudantes de meios populares. Desse modo, possibilitar acesso aos alunos de diversos cursos, entre eles, os cursos mais concorridos, em universidades de grande prestígio, constituem a importância do programa no processo de democratização do sistema de Educação Superior. Para concorrer às

bolsas integrais, o estudante precisa ter a renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, ou ser candidato deficiente, ou ser professor da rede pública de ensino em efetivo exercício. Para concorrer às bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Fioreze e Bertolin (2014) abordam que na medida em que o ProUni considera critérios de renda, raça, deficiência, se coloca como ação ao atendimento das classes mais empobrecidas, populares, e que, dessa forma, promove a equidade de acesso.

Os dados do Prouni permitem observar, entre os anos de 2005 e 2012, uma ampliação em mais de 150% no número de bolsas ofertadas. Em 2005 foram destinadas 112.275 bolsas, enquanto que em 2012 esse número subiu para 284.622. Das bolsas distribuídas no país no ano de 2012, verifica-se que 53% são integrais e 47% parciais. O total acumulado de bolsas, em 2012, já superava o número de 1 milhão (FIOREZE e BERTOLIN, 2014, p. 115).

É neste panorama que se origina a compreensão de que o ProUni, mesmo com seus limites e controvérsias, é uma política de redistribuição que, ao longo dos anos, tem apresentado avanços significativos ao contexto da Educação Superior brasileira, tem sido a possibilidade de transformação de histórias e trajetórias de estudantes que encontram no programa a oportunidade de acessar cursos de graduação, estabelecer relações com o saber e materializar os seus “sentidos” na busca de melhores condições de vida para suas famílias.

A legislação que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais por intermédio de ações afirmativas é, no Brasil, a Lei 12.711/2012. Em seu conteúdo garante que, no preenchimento das vagas ofertadas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estabelece também que essas vagas devem ser preenchidas por curso e turno pelos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência.

Assegurar que sejam reservadas vagas aos alunos que possuem sua trajetória em escolas públicas é instaurar processos corretivos pautados na perspectiva da equidade e romper com as injustiças históricas e desigualdades que perpetuam década após década, visto que “predominantemente, as vagas nas instituições públicas estatais são ocupadas por estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, que puderam pagar por boas escolas e cursinhos pré-vestibulares” (FIOREZE e BERTOLIN, 2014, p. 118).

3.3 O que tem dificultado a permanência e a aprendizagem dos estudantes de meios populares?

Quais “sentidos” têm a Educação Superior nas trajetórias, mobilidade social e perspectivas futuras dos estudantes de meios populares? Compreender as causas e, conseqüentemente, o que tem dificultado a permanência e a aprendizagem dos estudantes na Educação Superior brasileira pode auxiliar na compreensão do que tem feito “sentido” a eles.

3.3.1 Histórico das causas da Evasão

Entre as principais preocupações nos mais diversos sistemas educacionais estão o abandono e a desistência dos estudantes, os quais figuram entre as principais metas e estratégias para as políticas de educação superior como um elemento a ser compreendido e, consecutivamente, reduzido, sobretudo por representar, de alguma forma, o “fracasso”.

A terminologia utilizada para descrever a “perda/saída/desligamento/desistência” de estudantes nos distintos níveis de ensino é a de evasão. Vista como um dos maiores desafios dos sistemas educacionais, a evasão dos estudantes tem sido objeto de estudos em diversos países, pois influencia diretamente no desenvolvimento destes e impede a consolidação de sistemas educacionais justos e de qualidade, onde os estudantes tenham condições de acesso, permanência e conclusão com vistas à mobilidade social.

É necessário destacar que os estudos em evasão na Educação Superior (SILVA FILHO et al., 2007; BAGGI e LOPES, 2011; LIMA, 2011; MOROSINI et al., 2011) demonstram a necessidade de que seja observado as características internas e externas das instituições, os perfis, as regiões e principalmente os aspectos subjetivos de cada estudante, atingindo cursos e instituições de maneiras distintas. Em Mercuri e Polydoro (2004), o conceito de evasão engloba três possibilidades diferentes: saída definitiva do aluno do seu curso sem tê-lo concluído; em uma segunda possibilidade, a saída da instituição, podendo este aluno mudar ou não de curso; e a evasão do sistema, quando existe o abandono completo da educação superior.

No Brasil, os estudos de Silva Filho et al., em 2007, apontaram a partir dos dados oficiais do INEP que, para o conjunto de Instituições de Educação Superior no período de 2000 a 2005, a evasão anual média se manteve próxima aos 22%, com ênfase ao fato de que já mostrava tendência de crescimento. Nas instituições públicas, a evasão anual média se manteve próxima a 12%; e nas instituições privadas oscilou entre 22 a 28%.

No ano de 2016, o SEMESP aponta que a taxa de evasão foi em torno de 27,2%; já em 2017 houve registro de queda na taxa de evasão dos cursos presenciais no país, atingindo o índice de 25,9% (SEMESP, 2019).

Morosini et al. (2011), ao pesquisar a evasão na Educação Superior brasileira pela análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000 e 2011, destacam a dissertação de Mestrado de Cardoso (2008), a qual demonstra o ponto de vista do rendimento e a evasão dos alunos cotistas. Dentre os resultados, essa dissertação aponta que os cotistas tendem a se candidatar em cursos de menor prestígio social, e o desempenho médio dos cotistas, nesses cursos, não diferiu dos não cotistas, no entanto, nos cursos de maior prestígio social os alunos cotistas obtiveram rendimento inferior quando comparados aos não-cotistas. Outro aspecto observado nessa pesquisa é que os estudantes cotistas que trabalhavam e estavam indecisos sobre o curso escolhido evadiram em maior proporção.

Dessa maneira, quais os fatores estão contribuindo para a desistência dos estudantes?

No ano de 1996, o Relatório Final da Comissão Especial criada pelo MEC, destaca razões muito distintas para a evasão dos estudantes, refletindo também sobre a necessidade de diagnósticos e políticas que observem as particularidades, dos estudantes, das regiões, das instituições. É necessário destacar que nesse período o perfil dos estudantes da Educação Superior brasileira era outro, observados o contexto histórico e político. Não havia, por exemplo, programas e políticas de ações afirmativas. Mesmo considerando esses destaques, o relatório, enquanto pioneiro, aponta pressupostos que foram base para estudos posteriores.

No referido relatório são apontados três diferentes fatores grupos que acoplam os fatores relacionados à evasão dos estudantes nos cursos de graduação, são eles: aqueles relacionados ao próprio estudante; os relacionados ao curso e à instituição do estudante; e os fatores socioculturais e econômicos externos. Enfatiza ainda que ambos se interrelacionam, visto que as escolhas pessoais muitas vezes são influenciadas por questões como o prestígio social da profissão, do curso, da possibilidade de mobilidade social, e com esses a questão econômica de viabilidade de acesso a tais instituições. Os itens referentes às características individuais do estudante são:

relativos à habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da

descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, 1997, p. 137).

Em síntese, os fatores apontados enquanto características individuais envolvem aspectos das trajetórias dos estudantes, das escolhas muitas vezes precoce ou não orientadas de forma consciente, influenciando em suas adaptações a vida universitária, e, principalmente, atrelados ao núcleo desta tese, às dificuldades na relação ensino e aprendizagem, materializados pelas reprovações, baixa frequência e desempenho, e, posteriormente, à desistência.

Em relação aos fatores internos, no que diz respeito às instituições, são apontados os seguintes itens:

questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, 1997, p. 138).

Os itens destacados nesse grupo, de ordem institucional, diversas vezes contribuem para o desinteresse, mau desempenho e desistência dos estudantes em relação ao curso e à instituição de vínculo. A este respeito temos o exemplo dos currículos de cursos de graduação extremamente desatualizados, rígidos, conservadores, muitas vezes desvinculados das demandas atuais da sociedade e do mercado. Muitas vezes, esses aspectos se somam a outros vinculados a metodologias tradicionais, docentes pouco comprometidos ou qualificados etc., criando dificuldades ainda maiores, agravando e dificultando a aprendizagem e a motivação dos estudantes, que, frustrados, evadem.

Quanto aos itens externos às instituições, no âmbito social e econômico, o relatório elaborado pela Comissão destaca os fatores:

relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos

avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, 1997, p. 139).

As questões relativas ao mercado assolam e preocupam os estudantes da educação superior. As perspectivas de remuneração e possibilidade de emprego estão entre as principais preocupações e metas. Historicamente, temos consolidado o ciclo de acesso das classes mais favorecidas às instituições de maior prestígio social, estudantes que, em sua grande maioria, tiveram uma boa educação básica, estudaram em escolas particulares e fizeram bons cursos pré-vestibulares. Esse cenário somente é modificado por intermédio das políticas de ações afirmativas e ainda não corresponde ao ideal de justiça necessário.

Aos alunos das camadas mais populares, trabalhadores em sua maioria, se tornam acessíveis cursos e instituições de custo mais baixo e, muitas vezes, menor prestígio social, como é o caso das licenciaturas e do conhecido histórico de desvalorização da remuneração.

Dessa forma, o desempenho acadêmico pode ser influenciado por um conjunto de fatores interrelacionados. Somente observando esses aspectos de forma mais complexa é que as instituições conseguirão instaurar políticas consistentes, a fim de solucionar as causas da evasão.

Em consonância a essa mesma perspectiva e buscando compreender o fenômeno da evasão a partir das causas, os estudos de Morosini (2011) destacam alguns aspectos fundamentais que englobam fatores objetivos e subjetivos dos estudantes, são eles:

- a) os aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante;
- b) os aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas referentes ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade;
- c) os aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes;
- d) os aspectos relacionados com o grau de dificuldade, desempenho nas disciplinas e atividades acadêmicas – aprovação, reprovação e repetência;
- e) os aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade escolhida;
- f) a incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho;
- g) os aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.;
- h) o baixo nível de motivação e compromisso com o curso. (MOROSINI, 2011, p. 8)

Em geral, essas são algumas das principais causas apontadas na bibliografia de Morosini (2011), pois corroboram com as questões elencadas no relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras: Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior

Públicas, edição de 1997; no entanto, não encerram a lista de motivações, as quais permeiam campos da intersubjetividade e trajetória de cada estudante.

Por isso a necessidade e defesa de sociologias/estudos que evidenciem as particularidades dos sujeitos, suas histórias e discursos. Essas causas, dessa forma, não encerram a lista de motivações. Portanto, antes de tudo, se requer observar a evasão a partir de suas causas, separando quais seriam os problemas públicos, institucionais, sociais, a serem enfrentados. A evasão universitária é uma problemática que tem levado muitos estudiosos a indagar e aprofundar suas pesquisas, a fim de que possam ser encontradas alternativas para as mazelas advindas desse processo e posteriores consequências. É convergente entre tais estudiosos que as universidades devem adotar processos de gestão que sejam preventivos da evasão, reduzindo assim os índices de abandono. E, para tal, é fundamental a compreensão dos fatores que condicionam a evasão.

3.3.2 O desempenho dos estudantes de meios populares na Educação Superior Brasileira

McCowan e Bertolin (2020) destacam que no Brasil a barreira mais óbvia à acessibilidade e equidade diz respeito à renda, sendo um dos países mais desiguais do mundo em relação à distribuição de renda, de modo que em 2017 havia 54,8 milhões de brasileiros vivendo na pobreza, cerca de 26,5% da população do país. Tendo por base os dados do IBGE 2018, os autores destacam que, dos concluintes do Ensino Médio, apenas 33% dos alunos pretos e pardos vão para a universidade em um comparativo com os 52% de alunos brancos.

Outro aspecto a ser debatido é que, historicamente, o aumento nas proporções de acesso dos grupos desfavorecidos tem sido menor nas instituições públicas e maior nas instituições com fins lucrativos.

[...] O fato de o acesso às instituições públicas ser regulado por um vestibular altamente competitivo permite que famílias mais ricas, cujos filhos tenham frequentado escolas particulares de ensino fundamental e médio e cursos preparatórios caros, tenham acesso mais fácil a essas instituições. Os alunos de famílias mais pobres, por outro lado, têm chances muito menores e, portanto, ficam desproporcionalmente confinados a instituições de menor qualidade ou prestígio (MCCOWAN & BERTOLIN, 2020, p. 18 – tradução minha).

Mesmo que esse cenário esteja se modificando com as políticas de cotas e ações afirmativas, a constatação é de que os jovens dos grupos desfavorecidos acessam e, consecutivamente, concluem em menor número do que os jovens de grupos mais favorecidos e estes últimos estão em cursos e instituições de maior prestígio social.

Nos cursos de modalidade a distância, por exemplo, em 2017, enquanto cerca de 68,4% dos alunos dos cursos presenciais vinham do ensino médio público, na modalidade a distância esse número era de 83,8% (SEMESP, 2019), evidenciando a maior “acessibilidade” aos alunos de menor renda quando em comparação às instituições públicas de educação superior.

Em relação à aprendizagem dos estudantes de meios populares, foco desta tese, pode-se destacar, por exemplo, a tabela “Média das pontuações do componente ‘ensino geral’ para os alunos que concluem seus estudos, por renda mensal familiar (ENADE, 2015, n. p.)”, a qual mostra a relação entre o nível de renda dos alunos e os resultados da aprendizagem, a pontuação dos estudantes que possuem menor renda familiar é menor que a dos estudantes com maior aquisição econômica, levando à compreensão de que a educação superior ainda não atingiu patamares de equidade que deem conta de possibilitar que jovens de diferentes grupos sociais aprendam em níveis iguais.

Tabela 2 - Média das pontuações

Renda familiar (salários mínimo mensal)	Número de estudantes	Pontuação média
Até 1.5	45,975	51.16
1.5 – 3	110,544	52.55
3 – 4.5	93,765	53.82
4.5 – 6	64,114	55.07
6 – 10	62,122	56.89
10 – 30	49,160	59.71
Mais que 30	11,875	60.61

Fonte: McCowan e Bertolin, 2020.

Ainda levando em consideração as notas dos Estudantes no Enade, um dos principais indicadores de *capital cultural* e *background* de um estudante é o nível de escolaridade da mãe, enfatizando que quanto maior o *capital cultural* da família (boas escolas, aprendizagens extracurriculares, acesso a ambientes culturais de prestígio, leitores assíduos, acesso a instrumentos musicais) mais alta a nota dos estudantes e, consecutivamente, maior o aproveitamento, aprendizagem desses.

Na tabela abaixo é possível observar a melhoria percentual nas pontuações do componente específico (direcionado aos conteúdos dos cursos) entre alunos ingressantes e concluintes. Merece destaque o fato de que, a partir do ano de 2017, a inscrição dos estudantes ingressantes é realizada pelas respectivas coordenações de cursos, no entanto, não

existe a obrigatoriedade de realização da prova do Enade ao estudante em seu ano de ingresso, somente no ano de conclusão. Dessa forma, esse comparativo não pode mais ser realizado nos anos posteriores.

Tabela 3 - Melhoria percentual nas pontuações médias para o “componente específico” entre alunos ingressantes e concluintes, segundo o grau de escolaridade da mãe (Enade 2007)

Nível educacional da mãe	Instituições Privadas			Instituições Federais		
	Ingressantes	Concluintes	Melhoria percentual	Ingressantes	Concluintes	Melhoria percentual
Sem escolaridade	31.24	36.27	16	33.07	40.12	21
4ª série	32.98	40.61	23	35.29	45.53	29
8ª série	32.45	42.69	32	36.56	46.57	27
Ensino Médio	32.02	44.05	38	35.24	48.72	38
Ensino Superior	31.91	46.17	45	35.75	53.14	49

Fonte: McCowan e Bertolin, 2020 – tradução minha.

É possível observar que as notas dos estudantes são muito próximas em seu ano de ingresso, no entanto, o desempenho no ano de conclusão é consideravelmente maior entre os estudantes em que o nível de escolaridade da mãe está acima da 8ª série, chegando a ser em torno de 45% a melhoria percentual dos estudantes de Instituições Privadas em que a mãe possui Ensino Superior e 49% a melhoria percentual dos estudantes de Instituições Federais em que a mãe possui Ensino Superior.

Retomando a problemática desta tese as indagações que norteiam são: Quais os “sentidos” atribuídos pelos estudantes à Educação Superior? Em que medida esses “sentidos” contribuem e potencializam a aprendizagem de estudantes de meios populares (indígenas, negros, grupos excluídos) a ponto de compensar e superar desvantagens de *capital cultural* e *background*? Pode ser a falta de “sentido” um fator determinante na aprendizagem, desempenho, permanência desses estudantes?

3.4 Como o “Sentido” pode potencializar a aprendizagem dos estudantes de meios populares?

Desde o relatório de Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (1997) aos estudos de Morosini (2011) apontam fatores subjetivos que propiciam a evasão dos estudantes. Esses fatores – subjetivos – podem estar atrelados à falta de “sentido” que esses estudantes possuem em relação aos cursos escolhidos, às suas trajetórias, à Educação Superior.

Dessa maneira, para além do contexto de evasão presente no Relatório (1997) e em Morosini (2011), nossas indagações residem no processo de aprendizagem dos estudantes dos meios populares, e na compreensão de que talvez não evadiriam se encontrassem e produzissem “sentidos” à Educação Superior, às suas trajetórias, sonhos e anseios.

Quando responde à Daniela Arbex (2011) que a equação pedagógica do sucesso é igual a “atividade, sentido e prazer”, Bernard Charlot afirma que o aluno não aprende se não tem atividade intelectual, e a atividade intelectual só acontece quando uma situação/escolha/estudo faz “sentido” para aprender.

O “sentido”, conectado aos processos de ensino e de aprendizagem, é essencial para o “sucesso” dos estudantes de meios populares. A relação com o saber, com os processos de aprendizagem, somente se efetiva quando há “sentido”, quando esses estudantes estão “mobilizados” e desejosos pela aprendizagem, só assim é possível avançar em direção à conclusão e mobilidade social.

Em seu livro “A relação com o saber nos Meios Populares – uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio”, Bernard Charlot (2009, p. 25-35) demonstra alguns dos principais tipos de aprendizagem que aparecem em suas pesquisas (nos balanços de saber dos estudantes). São elas as “aprendizagens ligadas à vida cotidiana (aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.)”; “aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais, ler, contar, escrever, ter uma opinião, ser crítico, ter um pensamento lógico)”; “aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, respeito aos pais e professores, solidariedade, empatia, rejeição, raiva) e ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, confiança em si, autonomia, maneiras de ser, experiências religiosas)”; “aprendizagens profissionais (ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho)”.

A partir dessas principais formas de aprendizagens serão orientadas algumas das questões aos estudantes que irão compor a amostra desta pesquisa. É presente em Charlot a valorização pelos discursos dos estudantes, das suas singularidades, histórias e trajetórias, relações afetivas e práticas. Dessa forma, considera-se importante escutar esses protagonistas

de suas histórias. O que dizem esses estudantes? Quais seus discursos? Quais “sentidos” estão atribuindo e produzindo sobre a Educação Superior? No próximo capítulo serão abordadas as trajetórias e visões desses sobre os desafios da aprendizagem, os “sentidos” atribuídos à Educação Superior.

CAPITULO IV

4 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES

4.1 Metodologia e sujeitos da pesquisa

Charlot destaca que para se compreender o percurso dos estudantes é importante uma análise de sua realidade, concentrando-se nas histórias, nas condutas e nos seus discursos. As questões construídas para as entrevistas semiestruturadas seguem a proposição do autor em seu livro “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio” de 2009 e buscaram “extrair” por intermédio de entrevista semiestruturada (aberta para o diálogo, flexível) quais “sentidos” os estudantes dos meios populares, nessa amostra, construíram e estão construindo em sua trajetória na Educação Superior.

O autor separa os mais frequentes tipos de aprendizagens que aparecem em suas pesquisas: aprendizagens ligadas à vida cotidiana (aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.); aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais, ler, contar, escrever, ter uma opinião, ser crítico, ter um pensamento lógico); aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, respeito aos pais e professores, solidariedade, empatia, rejeição, raiva) e ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, confiança em si, autonomia, maneiras de ser, experiências religiosas); aprendizagens profissionais (ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho) (CHARLOT, 2009).

Esses tipos de aprendizagem em consonância com os conceitos de *relação com o saber, mobilização e sentido* embasam as entrevistas e, consecutivamente, a análise destas. E quem são os sujeitos desta pesquisa?

Os sujeitos de pesquisa desta tese serão cinco estudantes bolsistas dos cursos de Pedagogia, Medicina, Direito, Administração e Engenharia, observando as áreas de conhecimento elencadas pelo CNPQ – Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas. São estudantes de meios populares, bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), em seu último ano de curso, de uma Universidade Comunitária no Sul do Brasil.

O critério principal para concorrer à bolsa integral do ProUni (100%) é comprovar renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Já para a bolsa parcial (50%) é necessário que a renda familiar bruta mensal seja de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve comprovar ao menos um dos seguintes itens:

Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública.

Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola.

Ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada.

Ser pessoa com deficiência.

Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda (MEC/PROUNI, 2023).

Os estudantes que compuseram a amostra/grupo em sua totalidade estudaram em escolas públicas da região em que residem, nem sempre na mesma cidade em que a Universidade está situada, porém, nas proximidades. É o primeiro curso superior a todos e, na maioria dos casos, os pais não possuíam educação superior. Durante a entrevista deixaram evidente a importância da bolsa de estudos para a sua formação. O estudante de medicina, por exemplo, mesmo sendo aprovado em uma instituição federal, escolheu a Universidade Comunitária por causa da proximidade com a residência de seus pais e pelo fato de que os custos com moradia, alimentação, materiais na cidade em que foi aprovado seriam muito altos e incompatíveis com sua realidade econômica, declarou que

se a única opção fosse o ProUni era ou o ProUni ou nada. Porque não tem como. Minha mãe é faxineira, né? E meu pai é mecânico. Então... Não tem como, né?" (ESTUDANTE DE MEDICINA).

Spink e Menegon (2000) debatem que dar sentido ao mundo é uma prática social que faz parte da condição humana, que desenvolvemos essa atividade nas relações que compõem o nosso dia a dia, o qual é atravessado por Práticas Discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes.

Diante dessa afirmação, a Análise das Práticas Discursivas – e os elementos de sua compreensão – é a teoria elencada enquanto “norte” para a interpretação das entrevistas realizadas com os estudantes. Spink e Medrado (2000) definem as Práticas Discursivas como linguagem em ação, ou seja, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem “sentidos” e se posicionam em relações sociais cotidianas. Tais pressupostos estão ao encontro do que é

proposto por Charlot e pelos estudiosos do “sentido” na Teoria Histórico-Cultural, pois compreendem que os “sentidos” são construídos nas relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo, que é permeado de subjetividades construídas nas relações.

Em relação à interpretação das entrevistas, Spink e Lima (2000) destacam que tal processo é também concebido enquanto produção de sentido, ou seja, o sentido é o meio e o fim da tarefa. Enquanto pesquisadores, na atividade-meio, o diálogo é travado com as informações que elegemos como nossa matéria-prima de pesquisa e nos impõe a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar, os quais são todos decorrências do sentido que atribuímos aos eventos que compõem a trajetória da pesquisa desenvolvida.

Para efetivar a interpretação, propõem a técnica do “mapa de associação de ideias” (SPINK; LIMA, 2000). Esse mapa parte de categorias temáticas gerais que são dispostas em colunas (para esta tese estas categorias serão os tipos de aprendizagem elencados por Bernard Charlot) e o conteúdo das falas dos estudantes serão organizados nessas categorias, buscando preservar a sequência dos conteúdos abordados nas entrevistas com os estudantes.

Os mapas têm o objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (SPINK; LIMA, p. 84).

A construção dos Mapas de Associação de Ideias se dará com o objetivo de exemplificar os “sentidos” que os estudantes de meios populares possuem e estão produzindo acerca da Educação Superior, das suas aprendizagens. Para sua construção, a técnica envolve os seguintes passos:

utiliza-se um processador de dados, tipo Microsoft Word, e digita-se toda a entrevista; constrói-se uma tabela com um número de colunas correspondente às categorias a serem utilizadas; usa-se as funções cortar e colar para transferir o conteúdo do texto para as colunas, respeitando a sequência do diálogo (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 85).

Os autores destacam que a construção das categorias a serem analisadas dependerão do tipo de pesquisa realizada, e não há um número fixo de colunas ou sequência predeterminada de categorias. A forma de visualização das informações permite compreender os enlaces, as vozes e os discursos em uma visão dialógica.

4.2 Os sentidos da Educação Superior para os estudantes dos meios populares sob a luz dos pressupostos de Bernard Charlot – Mapas de Associação

Os Mapas de Associação apresentados a seguir, para fins de aproximação aos discursos dos estudantes elencados, foram realizados por curso/estudante, evidenciando as narrativas e discursos, destacando as aprendizagens adquiridas pelos estudantes em suas trajetórias na Educação Superior em consonância com os pressupostos de Bernard Charlot.

As categorias foram escolhidas com base nos estudos de Charlot, considerando as principais “Aprendizagens” evocadas pelos estudantes durante suas pesquisas e a última coluna apresenta a percepção sobre o curso e a Educação Superior, buscando compreender e identificar os “sentidos atribuídos” e os “sentidos construídos”. Após cada Mapa de Associação é apresentada uma reflexão em articulação aos pressupostos de Charlot.

TABELA 4 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS I – CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

CATEGORIAS					
	APRENDIZAGENS INTELLECTUAIS ESCOLARES Sentido das disciplinas cursadas	APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS Relações interpessoais, respeito aos pais, professores, ao sentido à educação	DESENVOLVIMENTO PESSOAL Conquistas pessoais, confiança, autonomia	APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS Ligadas ao desejo de aprender, ser um bom profissional, ter um bom trabalho	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO Mobilização Mobilidade Social
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	<p>Ham, tipo, é uma coisa assim que o professor até hoje ele não explicou, sabe, para gente... o porquê a gente tá aprendendo isso porque eu vejo assim... eu fico pensando, mas no que que eu vou usar isso, sabe...</p> <p>A desenvolvimento gerencial, tipo essa eu parece que eu gosto de vir mais as aulas, aí me motiva mais porque é uma coisa que eu conheço assim... e já outra sabe parece "aí eu tenho que ir naquela aula, sabe" porque é uma coisa que eu não tô entendendo, mas não</p>	<p>Ah, para os meus pais a gente dá um sonho, né, porque tipo eles não tiveram essa oportunidade então eles me incentivam bastante, até quando foi [...] e eles me motivaram bastante a entrar daí eu consegui e eles sempre me motivam, as vezes eu não quero vim na aula, eles não, XX, só falta esse ano, vamos lá... tipo, eles sempre me motivam bastante.</p> <p>Sim, meu pai sempre diz que quem tem faculdade é um nível a mais, entende.</p> <p>O meu pai e a minha mãe sempre foram de acompanhar, até meu pai tipo assim me cobrava bastante, sabe,</p>	<p>É eu acredito que vai abrir bastante portas, pra realizar, né, tipo metas e sonhos assim...</p> <p>É tipo um pouco de tudo, sabe, a família, também de ter um futuro melhor, né, porque querendo ou não hoje para ti trabalhar no lugar bom requer estudo, né e também a aprendizagem, como eu falei, sempre gostei de administração e eu pretendo assim fazer um concurso público e passar, sabe, ou até uma empresa também que tenha a plano de carreira algo assim...</p> <p>Ah, eu sempre gostei da matemática em si, eu era muito boa, tanto no</p>	<p>Eu acho que quando eu estudo mais e quando eu entendo mais a matéria também...</p> <p>[...] eu não tô entendendo a matéria, né, eu não vejo assim, mas não é que por causa disso que tipo eu vou deixar... vou deixar a matéria, vou deixar... vou deixar a matéria de lado, né, vou desistir ali, não, eu não tenho esse problema, sabe, acho que as duas, ambas todas são iguais, acho que eu tenho que focar em todas e me esforçar para conseguir aprender.</p> <p>É eu penso fazer pós que é uma coisa mais, né, tipo não é todo mundo que pensa, né fazer isso, porque a maioria das pessoas "ah, me formei e</p>	<p>Ham, da faculdade, da Administração porque tipo é uma coisa que eu sempre quis, né, então acho que vai me ajudar a realizar tipo uma meta, um sonho, sair, trabalhar nessa área, quando for mais além, né, daqui um ano, por exemplo, eu vou estar trabalhando num lugar onde eu gosto e onde acho que financeiramente também vai me ajudar bastante.</p> <p>Eu acho que realmente tem que fazer, tem que ir atrás dos seus sonhos, né e batalhar bastante...</p> <p>Sempre gostei de Administração e eu pretendo assim fazer um</p>

	<p>deixo de me esforçar, né, pra aprender.</p> <p>É porque tem muitos professores ali que tipo eles são bons só que às vezes a matéria... que nem tem um professor assim que eu não vou citar o nome, mas ele, por exemplo, era matemática, era gestão financeira, ham se eu fosse na aula eu não conseguia entender nada só que se eu chegasse em casa e aplicasse a fórmula eu conseguia entender, daí dificulta às vezes o professor não... de repente o professor é uma pessoa boa assim, só que na hora de ensinar, ele não consegue passar de repente o que ele gostaria de passar...</p>	<p>mas eu sempre fui uma criança assim que eu chegava, sabe e ia fazer os tema, sabe, eu nunca fui de deixar para depois eu chegava e já ia fazer.</p>	<p>fundamental tanto no ensino médio e daí até então eu fui pra contábeis [...] administração ela tem amplas áreas, então eu fui pra administração era uma coisa que já gostava.</p>	<p>deu, sabe” e eu não sabe, eu pretendo fazer uma pós também, uma qualificação a mais.</p> <p>Olha eu acho que eu sempre fui bem, se eu não entendo eu procuro dar um jeito de entender, sempre me esforço bastante.</p>	<p>concurso público e passar, sabe ou até uma empresa também que tenha a plano de carreira algo assim...</p>
--	---	--	--	---	--

4.2.1 Os discursos do(a) estudante de Administração

De acordo com o Conselho Federal de Administração, o curso de Administração no Brasil é historicamente impulsionado nos anos de 1966, tendo maior destaque na década de quarenta com a necessidade de profissionalização base para questões econômicas e administrativas. Desde então, passa por processos de expansão que indicam forte prevalência nas mais diversas regiões do país. (CFA, 2023).

O(A) estudante entrevistado(a) do curso em questão relatou que iniciou sua trajetória acadêmica no curso de Ciências Contábeis, acreditando que, de certa forma, o curso teria maior prestígio social e lhe traria melhores retornos financeiros. No entanto, diante das dificuldades, migrou para o curso de Administração.

Segundo o (a) estudante:

ah eu sempre gostei da matemática [...] eu fui pra contábeis porque uma vez eu pensava mais nos valores, sabe, porque contábeis ganha mais só que daí eu ficava pensando não, mas tipo se a empresa tem um contador ela não vai te colocar lá sendo que o contador é de anos e administração ela tem amplas áreas, então eu fui pra administração era uma coisa que já gostava.

Pode parecer um detalhe simples, mas, quando o assunto são os “sentidos” atribuídos à Educação Superior a escolha profissional está intimamente ligada ao sentido. Charlot (2005, 2006, 2009, 2013) acredita que a educação não deve ser apenas uma preparação para o mercado de trabalho, mas também um processo de desenvolvimento pessoal e formação de identidade, argumentando que a escolha profissional é um momento crucial na vida de um indivíduo, pois envolve uma reflexão sobre seus desejos, habilidades, valores e aspirações.

A relação com os saberes só se estabelece quando são possibilitadas oportunidades de explorar diferentes áreas do conhecimento, desenvolver suas capacidades e interesses, e refletir sobre o significado do curso escolhido e de sua trajetória educativa.

Quando indagado sobre os motivos que levam o estudante a se mobilizar, a estudar e a aprender, o estudante relata que diversos fatores influenciam:

é tipo um pouco de tudo, sabe a família, também de ter um futuro melhor, né, porque querendo ou não hoje para ti trabalhar no lugar bom requer estudo, né e também a aprendizagem, como eu falei, sempre gostei de administração e eu pretendo assim fazer um concurso público e passar, sabe ou até uma empresa também que tenha a plano de carreira algo assim...

Para Charlot (2009, p. 71-72), uma das dominantes encontradas em seus balanços de saber diz respeito à energia, à vontade de triunfar, o voluntarismo, destacando a vontade, a força das coisas e o poder que o homem tem para as fazer mudar. Esses pressupostos são

observados no relato anterior, fortalecendo a articulação entre algumas das aprendizagens: as relacionais e afetivas e as profissionais, ligadas às expectativas de aprender a ser um bom profissional e, consecutivamente, obter sucesso.

O(A) estudante se mostra dedicado(a) e comprometido(a) com as relações que estabelece com o saber durante a sua trajetória na Educação Superior, reconhece a necessidade de fortalecer a sua aprendizagem por intermédio de estudos, apropriação de teorias e conhecimentos. Destaca quando este assunto aparece na entrevista que a forma como as disciplinas são conduzidas pelos professores faz diferença, em sua aprendizagem, a mesma maneira o relacionamento que é estabelecido com estes e a articulação da importância do conteúdo para a vida social e profissional.

Ham, tipo, é uma coisa assim que o professor até hoje ele não explicou, sabe, para gente... o porquê a gente tá aprendendo isso porque eu vejo assim... eu fico pensando, mas no que que eu vou usar isso, sabe...

A entrevista concedida por Charlot à Daniela Arbex (2010) exemplifica a percepção do estudante. Charlot declara nessa entrevista que na equação pedagógica do sucesso composta por atividade, sentido e prazer, o aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual e se a situação não faz sentido para aprender, “uma vez um adolescente francês me disse: na escola, gosto de tudo fora os professores e as aulas. Claro que ele não vai aprender. Atividade, sentido e prazer. Prazer não exclui o esforço” (ARBEX, 2010, p. 214).

Charlot aponta que, para jovens de meios populares, a educação pode representar uma esperança de ascensão social, uma forma de acesso a conhecimentos e habilidades que podem abrir portas para melhores oportunidades de emprego e melhores condições de vida, a mobilidade social.

TABELA 5 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS II – CURSO DE PEDAGOGIA

CATEGORIAS					
CURSO DE PEDAGOGIA	APRENDIZAGENS INTELLECTUAIS ESCOLARES	APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS	DESENVOLVIMENTO PESSOAL	APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO
		<p>Sentido das disciplinas cursadas</p>	<p>Relações interpessoais, respeito aos pais, professores, ao sentido à educação</p>	<p>Conquistas pessoais, confiança, autonomia</p>	<p>Ligadas ao desejo de aprender, ser um bom profissional, ter um bom trabalho</p>
	<p>Eu avalio como bom, me esforço bastante pra conseguir ir bem.</p> <p>Faz toda diferença se eu não me interesse pela disciplina eu não consigo aprender, é como se a minha mente criasse um bloqueio, sabe, que não consigo entender aquilo que a professora tá me falando, assim, eu não acho interessante pra mim aprender...</p> <p>Eu fui bem nas de psicologia por ser um gosto meu também, acredito que eu me identifiquei muito com a disciplina e com o que era abordado. Alfabetização, identificar os níveis...</p>	<p>Muito, a mãe ela... lamenta, sabe, não ter tido a oportunidade de estar cursando, né, então deposita muito a esperança assim dela em mim, não sei bem se é esperança assim a palavra, isso de que eu estou fazendo algo, inclusive era o que ela gostaria de fazer também, de formação superior, então ela é muito, incentiva muito e faz continuar estudando.</p> <p>Não, nunca me cobraram, minha mãe sempre foi bem tranquila comigo, ela só dizia assim "se tu tem trabalho, vai, faz teu trabalho"... [...] Isso, ela sempre me</p>	<p>Pra mim, eu ainda tô buscando, bem, certo sentido, mas é poder ajudar outras pessoas por meio da educação, poder ensinar as pessoas, as crianças principalmente que através da educação elas podem ir muito além do que elas imaginam.</p> <p>Pra mim, eu acredito que é principalmente o ganho diário da troca de afeto com as crianças, porque... eu digo assim, tem muitas profissões que tu ganha remuneração, né, que é esse o teu ganho, e com as crianças não, além da remuneração, a gente ganha o carinho, a confiança que eu acho que é o que tem de mais importante hoje em dia além de dinheiro.</p>	<p>Eu me sinto muito motivadx pra estudar, mas a minha maior motivação acredito que seja o contato com as crianças, eu, ano passado, trabalhei na escola, né, era Pré I, eles tinham quatro, cinco anos, e o carinho que eu recebia todo dia deles e o contato com as crianças é o que mais me motiva porque é a partir das crianças que a gente pode transformar o mundo, né, então acho que isso é o que mais me motiva, ver que eu tô ensinando outras pessoas sobre o que eu sei e que elas podem se tornar boas pessoas.</p> <p>Penso, é um desejo meu de fazer o mestrado, eu acho muito interessante aprofundar mais sobre as coisas que a</p>	<p>Sim, eu acredito que sim, ham, a cidade, ali XX, ela tem muitas oportunidades pra quem tem só o Ensino Médio, mas também tem muitas outras pra quem fez o Ensino Superior, não é que o Ensino Superior ele seja uma obrigação, né, pra você ser bem sucedido e enfim, né, mas acredito que tendo essa parte de ensino já é uma grande conquista pessoal mesmo.</p> <p>Acredito que eu diria que se... que vale a pena tentar, que sem a educação a gente não vai a lugar nenhum, que a gente precisa de professores que fazem a diferença na vida das pessoas. Eu noto que depois que eu comecei eu me sinto mais feliz, mais motivada e... eu me encontrei, sabe, na</p>

	<p>até hoje não sei bem certo os... porque eu tive muita dificuldade em entender a fórmula como o professor explicava...</p> <p>Quando eu entendo o que tá sendo passo e eu me sinto mais motivada pra estudar, quando é algo que eu gosto realmente, que a gente pega por gosto mesmo.</p> <p>Eu acredito que as de práticas principalmente, ham, as psicologias que a gente teve duas, e principalmente também as de experiência que é onde a gente troca experiências com os professores e se aprofunda mais né, no que seria o trabalho em sala de aula.</p>	incentivou.		gente estuda, né, durante o curso.	<p>área, é uma coisa que eu gosto muito de aprender.</p> <p>Faz sentido, isso, porque eu desde pequena brincava de professora, era minha brincadeira preferida e agora poder ver que isso não é mais uma brincadeira, que é algo sério mesmo, me anima muito...</p>
--	--	-------------	--	------------------------------------	---

4.2.2 Os discursos do(a) estudante de Pedagogia

O(A) estudante de pedagogia possui sua trajetória marcada pelo desejo em cursar a profissão escolhida. Esse “desejo”, segundo Charlot (2000; 2009), faz parte de uma gama de motivações, tais como o contexto sociocultural e econômico, o incentivo familiar etc. A esse respeito, o autor descreve em suas pesquisas as narrativas de estudantes que “quiseram ir para os liceus profissionais”,

O importante é que os alunos que afirmam ter querido esta orientação para o LP resolveram o problema no qual embatem os outros: para eles, o Liceu Profissional pode ser um objecto de desejo. Este desejo constrói-se em torno do desejo de “aprender um ofício”. Este último apoia-se em diversos elementos e processos – que nem sempre estão todos presentes no mesmo sujeito:

- uma eventual referência familiar;
- as características da profissão: é mais concreta e mais precisa que o trabalho escolar, este dado permite outros contactos humanos...;
- a convicção de que um ofício se aprende, exige saber e *savoir-faire*;
- a valorização social desse ofício: socialmente importante, criador, moderno...;
- a possibilidade de uma valorização pessoal através desse ofício – no próprio exercício da profissão ou em termos e futuro profissional (CHARLOT, 2009, p. 127).

O(A) estudante de pedagogia se aproxima de alguns dos tópicos destacados por Charlot, retrata em suas narrativas que

faz sentido, isso, porque eu desde pequena brincava de professora, era minha brincadeira preferida e agora poder ver que isso não é mais uma brincadeira, que é algo sério mesmo, me anima muito...

O curso de Educação Superior escolhido pela estudante representa as suas referências culturais e familiares, a vivência que esta possuía durante a sua infância.

Quando indagado(a) sobre o curso escolhido ser a sua primeira opção ou ter outras, a resposta corrobora com as reflexões levantadas:

foi minha primeira opção desde pequena eu sempre me imaginei sendo prô, só não tinha certeza ainda da área, mas eu me encontrei na pedagogia.

Charlot (2009) enfatiza que a noção de “escolha” é subjetiva, pois é permeada por reestruturações das situações que se produz, diz respeito à reestruturação do sujeito, da relação com a escola e o saber. Destaca então que a questão nuclear não é saber se os estudantes escolheram ou não suas orientações (visto que a maioria realiza suas escolhas face ao universo que possuem e não ao vasto universo de possibilidades existentes), mas sim

compreender o que esse aluno faz com essas escolhas e orientações, quais os trabalhos psíquicos que eles produzem, as representações em que se apoiam, como constroem sua relação com os outros, com o mundo e consigo próprio e, principalmente, a sua relação e “sentidos” atribuídos e construídos com o curso de Educação Superior escolhido, no caso do estudo desta tese, o diferencial se dará em como o estudante se apropria e consegue se reinscrever em uma figura e posição social.

O tópico caracterizado por Charlot (2009), na citação anterior, “características da profissão”, juntamente com “valorização social do ofício” e “possibilidade de valorização social” corroboram com o relato em que o(a) estudante entrevistado relata motivação para os estudos, e para os desdobramentos destes:

eu me sinto muito motivadx pra estudar, mas a minha maior motivação acredito que seja o contato com as crianças, eu, ano passado, trabalhei na escola, né, era Pré I, eles tinham quatro, cinco anos, e o carinho que eu recebia todo dia deles e o contato com as crianças é o que mais me motiva porque é a partir das crianças que a gente pode transformar o mundo, né, então acho que isso é o que mais me motiva, ver que eu tô ensinando outras pessoas sobre o que eu sei e que elas podem se tornar boas pessoas.

Dentro da categorização proposta por Charlot em seus estudos as “aprendizagens profissionais” as mais evidenciadas nos discursos do(a) estudante de pedagogia são ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, a perspectiva de ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho.

A fala expressa uma motivação pessoal intrínseca forte, dando ênfase no contato e na interação com as crianças (particular da profissão). Essa motivação é fundamentada na crença sociocultural – e do senso comum – de que é por meio das crianças que é possível transformar o mundo, crença embasada também na narrativa em que o(a) estudante destaca que

poder ensinar as pessoas, as crianças principalmente que através da educação elas podem ir muito além do que elas imaginam.

Não se trata, nesses trechos e articulações dos discursos e narrativas, de suprimir a importância social do curso em questão, mas destacar que as “escolhas” são realizadas a partir das realidades e possibilidades dos sujeitos, e os “sentidos” que esses estudantes atribuirão à profissão, à sua trajetória profissional e pessoal, percorrem essas realidades e podem resultar em sua dedicação, melhor aprendizagem e melhor desempenho nas atividades relativas ao seu percurso na Educação Superior. Quando os estudantes encontram “sentido” e propósitos nas

atividades de aprendizagem, isso pode mobilizá-los e engajá-los em direção a estabelecer relações com o saber.

TABELA 6 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS III – CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA

CATEGORIAS					
CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA	APRENDIZAGENS INTELLECTUAIS ESCOLARES Sentido das disciplinas cursadas	APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS Relações interpessoais, respeito aos pais, professores, ao sentido à educação	DESENVOLVIMENTO PESSOAL Conquistas pessoais, confiança, autonomia	APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS Ligadas ao desejo de aprender, ser um bom profissional, ter um bom trabalho	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO ESCOLHIDO Mobilização Mobilidade Social
		<p>É são bem poucas as práticas para ser bem sincero, eu acho que o que prepara o profissional em si para o mercado de trabalho, no meu ver, não foi em si a universidade, o que ela me trouxe de conhecimento, ela trouxe de conhecimento pra mim adquirir uma base para conseguir me desenvolver, é tanto que o que eu digo assim é que a faculdade em si ela me ensinou a estudar [...]</p> <p>Eu acredito que a disciplina que traz um contexto mais voltado ao, à questão do</p>	<p>[...] a cobrança vem de si próprio, né, sai do meu bolso, eu sei o quanto que é o esforço que eu tenho que realizar no dia a dia pra conseguir, ham, abdicar de certas coisas pra conseguir ganhar outras, né, mas acho que no Ensino Médio não até porque eu sempre tive notas boas, e se alguém puxaria algum incentivo pra estudar, pra questão de nota, acho que nesse caso seria a mãe até pelo pai não ter condições assim de interpretar, acho que a mãe talvez assim, no Ensino Fundamental tenha dado algumas puxada de orelha, dado algumas, alguns auxílios assim,</p>	<p>Não, não porque acho que, como eu te disse, como eu comecei já tarde, mais maduro, mais velho, acho que desistir não era uma opção, foi uma coisa que foi difícil de conseguir entrar, então desistência, principalmente na reta final agora, não, não foi uma coisa que passou na minha cabeça.</p> <p>Eu acho que se eu não tivesse ingressado na faculdade, se eu não tivesse iniciado, se eu não tivesse agora finalizando, as oportunidades que foram me dadas atuais não seriam me dadas, como eu disse, apesar do mercado de trabalho ele</p>	<p>Eu acho que hoje o que mais me move a estudar e a aprender é propriamente o desejo de aprender e conseguir resolver problemas, problemas do âmbito real, né, pessoal [...]</p> <p>Hum, eu sempre tive vontade desde os 18 anos, só que ali quando eu tinha 18 pra 19, a divulgação, os meus 18, 19, a divulgação de bolsas ProUni não era tão fomentada quanto foi posteriormente, né, então naquele momento eu necessitava trabalhar, mas eu sempre tive vontade de fazer Engenharia Elétrica, por vir da área desde uma base, desde os 15, só que por essas</p>

	<p>mercado de trabalho da área de atuação é uma disciplina que cativa mais o aluno do que uma disciplina puramente teórica ao qual não tem um cunho relacional prático com a profissão, então realmente... uma disciplina que ela é mais voltada para o âmbito de algo que você vai aplicar na tua profissão e no teu dia de trabalho ela vai te despertar maior interesse.</p>	<p>sentar e estudar junto, mas ali depois do Ensino Médio não...</p>	<p>ser seletivo, em algumas questões, tu ter a formação é tão importante até mais importante do que o saber, porque se você demonstrar que você sabe, mas você não tem a formação as oportunidades não são abertas, o leque de oportunidades que você vai ter é menor, às vezes não vão ser tão abertas quanto você ter ou estar na formação.</p>	<p>questões eu não conseguia e no início quando eu fiz 18 não se falava em ProUni, não se tinha essa informação tão, tanto quanto agora, sabe, tipo ah, fazia o Enem, sim fazia o Enem, mas e ai tá, como é que eu me inscrevo numa bolsa, como é que eu vou pra uma Federal, a tecnologia da internet já tava engatinhando, iniciando, não que já não tivesse, tinha, mas as coisas não eram tão escancaradas, né...</p>	<p>avançado a ponto de terminar ela algumas portas são fechadas.</p> <p>[...] como era um sonho meu desde novo, né, então a gente pensa que as coisas vão mudar, vão melhorar que vai se tornar o ápice, “ah, vou ganhar bem, vou isso, vou aquilo”, mas assim agora que eu tô numa época de finalização realmente do curso eu vejo que eu não posso avaliar o que vai acontecer após a formação, mas sim o desenvolvimento da trajetória do início até o ponto que eu tô, [...] mas... ham, a gente evolui então, tanto uma questão do conhecimento quanto no aprender a estudar, quanto na questão de evolução talvez profissional abram novas portas pela formação [...]</p>
--	---	--	---	---	---

4.2.3 Os discursos do(a) estudante de Engenharia Elétrica

O(A) estudante do curso de Engenharia Elétrica apresenta um perfil diferente em relação aos demais estudantes entrevistados. Sua trajetória na Educação Superior inicia em um período de maior maturidade e responsabilidade financeira. De acordo com a narrativa do(a) estudante, o primeiro passo em relação à sua carreira profissional foi dado com a matrícula e conclusão de um curso profissionalizante na área de elétrica e, na sequência, um curso técnico em eletrônica, podendo assim trabalhar e posteriormente custear seus estudos na Educação Superior:

depois do curso profissionalizante eu fiz técnico, né, eu tenho formação técnica em eletrônica, e aí com a formação profissionalizante mais a técnica eu consegui atribuir um valor agregado a um salário e aí com o salário que eu estava recebendo, eu conseguia pagar.

O(A) estudante é bolsista 50% do ProUni. Seus relatos sobre a composição familiar estruturam, de certa forma, os caminhos escolares percorridos, os pais do(a) estudante não possuem educação superior, sendo o pai analfabeto funcional segundo seus relatos:

Analfabeto funcional, ele fez primeira, segunda série e terceira, mas ele tem dificuldades em leitura e escrita também.

O trabalho, o auxílio em casa e o próprio custeio pessoal surgem com frequência nas narrativas. E os estudos são vistos como uma forma de superar as difíceis condições de vida. Seu relato aborda que

tudo que que eu pelo menos construí até agora tem correlação com estudo, e ao mesmo tempo, ham, eu posso dizer assim a faculdade em si ela te abre portas, às vezes nem tanto pelo teu conhecimento, mas sim também por tu ter a formação.

A esse respeito Charlot (2009) corrobora destacando que “é inegável que os pais de meios populares apelam aos seus filhos com uma forte exigência do sucesso escolar e que esta última é entendida e assumida pelos jovens” (p. 210). Essa exigência, na perspectiva do autor, não é o único fator mobilizante aos estudos, mas se constitui essencial na definição do sujeito em relação ao que se quer ser.

As relações dentro da universidade são construídas pela apropriação de conhecimento técnico científico, no entanto, nesse perfil, o trabalho é a nuclearidade da trajetória estudantil

Eu trabalho, é... nunca participei de nenhum projeto de pesquisa dentro da universidade e sempre trabalhei desde que eu iniciei a faculdade eu trabalho, ham, no período anterior, no início da faculdade, tarde e noite na área de docência também, e aí no período da manhã eu fazia a faculdade e agora no finalzinho dos estudos eu acabei optando de sair da área de docência e trabalhar me aperfeiçoar na área técnica, né, então eu comecei estágio numa empresa, acabei efetivando e trabalhando com automação.

As relações com o saber e o “sentido” na Educação Superior, nesses casos, são construídas em torno do preparo para a atuação em sua área profissional, na nuclearidade das “aprendizagens intelectuais e escolares e das aprendizagens profissionais”, tanto que as disciplinas que mais despertam interesse são as de cunho prático/aplicado:

Eu acredito que a disciplina que traz um contexto mais voltado ao, à questão do mercado de trabalho da área de atuação é uma disciplina que cativa mais o aluno do que uma disciplina puramente teórica ao qual não tem um cunho relacional prático com a profissão, então realmente... uma disciplina que ela é mais voltada para o âmbito de algo que você vai aplicar na tua profissão e no teu dia de trabalho ela vai te despertar maior interesse.

Nos discursos do(a) estudante de Engenharia Elétrica também é possível observar aspectos que estão presentes nos discursos do(a) estudante de Pedagogia, como a forte mobilização, a motivação intrínseca, “a convicção de que um ofício se aprende, exige saber e *savoir-faire*” (CHARLOT, 2009, p. 127).

Seu perfil de “maturidade”, idade maior que os demais entrevistados(as), demonstra seu comprometimento com a escolha e a propensão a valorizar o contexto educativo, tal como seus familiares, em suas palavras

Eu acho que se eu não tivesse ingressado na faculdade, se eu não tivesse iniciado, se eu não tivesse agora finalizando as oportunidades que foram me dadas atuais não seriam me dadas.

Os discursos desse(a) entrevistado(a) são marcados pelo confronto/dicotomia entre teoria e prática, o que também é observado por Charlot (2009) em suas pesquisas em Liceus Profissionais (estabelecimentos franceses de ensino profissionalizante). Para o autor,

O que acaba de ser analisado sob o nome de “figura da prática” contribui fortemente para uma reestruturação desta natureza: dar sentido à prática, valorizá-la, é também dar sentido à sua presença no liceu profissional. Contudo, esta figura permanece frágil pois é paradoxal e ambivalente: o que dá sentido ao liceu profissional é o que se vive fora dele, na empresa. Em contrapartida, esta figura da prática pode apoiar-se numa lógica de nível: nesse ramo posso ambicionar *ascender* (CHARLOT, 2009, p. 169).

Ao aproximar tais premissas ao contexto da Educação Superior, pode-se articular a necessidade de aproximação entre teoria e prática aos “sentidos” que os estudantes estão atribuindo à Educação Superior e aos seus processos formativos.

Tabela 7 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS IV – CURSO DE MEDICINA

CATEGORIAS					
CURSO DE MEDICINA	<p>APRENDIZAGENS INTELLECTUAIS ESCOLARES</p> <p>Sentido das disciplinas cursadas</p>	<p>APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS</p> <p>Relações interpessoais, respeito aos pais, professores, ao sentido à educação</p>	<p>DESENVOLVIMENTO PESSOAL</p> <p>Conquistas pessoais, confiança, autonomia</p>	<p>APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS</p> <p>Ligadas ao desejo de aprender, ser um bom profissional, ter um bom trabalho</p>	<p>A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO</p> <p>Mobilização</p> <p>Mobilidade Social</p>
	<p>Eu dei monitoria um ano em patologia, liga acadêmica participei de várias, na medicina a gente tem bastante, é bem tranquilo de entrar. Fiz extensão na liga de pato também e acho que é isso. E pesquisa, que a gente tem na grade curricular, que a gente tem que publicar dois artigos até o final da graduação. A gente tem seminário de pesquisa, que são quatro semestres. Aí um semestre desenvolve e o outro aplica, publica. Aí no outro desenvolve e o outro aplica, quatro semestres.</p>	<p>Eles sempre confiaram muito em mim. Sempre confiaram. Tipo, deixaram, né? Me ajudavam quando eu precisei. Mas deixaram as coisas comigo, sabe? Porque eles não estudaram... Meu pai e minha mãe, eles sabem ler e escrever. E isso, sabe? Até a quarta série. Naquela época não tinha escola. Eles estariam no interior. Daí tinha só até a quarta série lá. Mais que isso tinha que mudar de cidade. Aí tinha que trabalhar. Daí não tinha como, né? Daí a gente sabe que não tinha muito o que fazer, né?</p> <p>Por mais que eles não tenham tido essa proximidade com o</p>	<p>Sim. Mas, assim, eu sou muito... Eu sou regrado, sabe? Posso não gostar, mas eu vou fazer igual. Mas, realmente, não dá pra negar que as que têm uma proximidade maior, uma afinidade maior, têm um rendimento melhor. Isso é inegável. Mas isso não quer dizer que... Eu, particularmente, eu sigo cronogramas, sabe? Eu sou muito metódicx, organizadx, porque senão a gente acaba não cumprindo, né? Ainda mais que o nosso tempo livre é muito escasso, sabe? Então, se tu não aproveita bem aquele tempo, vai ficar pra depois e tu não vai ver nunca mais. Então, sim, acredito que o que eu gosto</p>	<p>Eu acho que é bom, assim, porque... A gente sabe que nota não define, né? Mas, assim, minhas notas sempre foram muito boas. Sempre fui muito dedicadx, até porque... A gente tá aqui só pra estudar, né? Então não tem como fugir muito disso, assim. É bastante puxada a carga horária. A gente faz alguns estágios fora de XX. A gente literalmente mora dentro do hospital por dois meses. Um mês em XX e um mês em XX. A gente mora lá dentro. Aí volta no final de semana. Então assim, não tem como fugir muito disso, sabe?</p> <p>Eu acho que eu tive um desempenho bom, assim. Eu não... Sempre fica aquela sensação de que poderia ter sido mais, né? Por mais que tu</p>	<p>Principalmente meus pais. Hoje eu penso mais neles, sabe? Porque, por mais que a graduação tenha sido 6 anos, né? Eu tô com 25 agora. Pra mim, foi 6 anos de abdicação. Pra eles, é uma vida inteira, né? Não é necessidade, sabe? Mas eu sinto que eu quero retribuir um pouco agora. Então, talvez eu adie a residência pra trabalhar um pouco. Pra dar uma estabilizada nas coisas lá em casa. Ajudar um pouco também. E aprender. Porque a medicina, ela é... A gente tava falando disso essa semana. Muda muito, né? Porque tem muito estudo, muito investimento, né? Então, o que é o melhor tratamento hoje, semana que vem não é mais. Então, tem que estar todo momento</p>

	<p>Eu acho que medicina de família e cirurgia. As duas que eu mais gostei. Medicina de família porque é a base de toda a medicina. Eu não gostava tanto antes de passar. Depois que eu passei, eu vi que na UBS é onde a magia acontece. Que lá o médico de família tem que saber absolutamente tudo de tudo. O cirurgião entende de cirurgia. O clínico entende de clínica. O médico de família entende de tudo porque chega tudo pra ele. E eu achei muito bom. Tinha uma experiência muito boa no posto que eu trabalhei. E cirurgia porque é o que eu pretendo seguir. É o que eu gostei e o que mais me identifiquei.</p>	<p>estudo, eu acho que eles usam a referência deles, né? Que eles tinham que trabalhar muito, né? Pra poder conseguir se manter, tudo isso. Porque eles não tiveram esse acesso ao estudo, né? Então, de uma maneira indireta, acho que eles, por mais que não me cobrassem, eles, né, acreditavam, me ajudavam quando eu precisava pra que eu pudesse ter essa oportunidade. Porque eu acho que eles não queriam que eu seguisse o mesmo caminho, sabe? Então, eles não me cobravam. Mas sempre me incentivaram. Sempre me incentivaram.</p>	<p>mais me mobilize mais, mas ainda assim não é empecilho, sabe? Das que eu não gosto.</p> <p>Hoje eu vejo que foi uma opção boa, sabe? E eu tô muito bem estabelecido aqui, apesar do mercado ser mais fechado aqui. Aqui eu consegui morar sozinho, coisa que lá eu não conseguiria. Aqui eu tô mais perto de casa, eu vou e volto com mais facilidade. E o sentido de tudo isso, assim, é que tô fazendo o que eu sempre sonhei. Apesar de ser uma coisa distante, assim, deu certo. E apesar dos pesares, eu tô muito feliz, assim, sabe? E eu acho que é o que me dá sentido, assim, pra continuar realmente, assim. Melhorar como médico, como profissional. E poder proporcionar uma vida melhor para os meus pais também. Poder retribuir um pouco agora.</p>	<p>estude, aí sempre fica aquela ideia. Mas eu acho que eu vou sair bem. Se Deus quiser.</p> <p>Então, eu aprendi a lidar melhor com aquilo que a medicina vai me proporcionar, sabe? Que é uma vida mais estável, que eu vou poder melhorar a qualidade de vida dos meus pais, né? Que eles trabalhem um pouco menos. E eu gosto muito de lidar com o público, né? Gosto muito de conversar, gosto muito de lidar com gente. Então, me realizei, sabe? Apesar dos pesares, eu acredito que eu tô no lugar certo, assim. Não tenho segunda opção. E eu acredito que vai me proporcionar um... Não só pessoal, sabe? Mas... Não... como que eu posso explicar. A medicina era uma coisa muito distante pra mim, né?</p>	<p>estudando, se atualizando. Porque se não, aí é má conduta. Às vezes tem um tratamento melhor e tu tá oferecendo outro, né? Então, é intrínseco assim da profissão. Estudar, sabe? E eu gosto muito, sempre gostei muito.</p> <p>Aí no quarto ano, que foi 2016, aí eu vim pra cá, aí tinha pago o cursinho e daí tinha um ano pra passar. Mais que isso eu não sabia se meus pais iam querer me ajudar ou não. E aí foram três anos ali, um pra passar e seis de faculdade. Então dez anos já, né? Sem poder trabalhar, né? Sem poder ajudar. Então é ruim ser dependente, sabe? A gente sabe que qualquer coisa que eu precise ter que pedir, né? A gente sabe como os nossos pais trabalham, tudo que... É ruim, né? Então por mais que piore nas responsabilidades, eu acho que vai melhorar de uma maneira geral.</p>
--	--	---	---	--	--

4.2.4 Os discursos do(a) estudante de Medicina

O(A) estudante do curso de Medicina socializa seus discursos e narrativas de uma forma muito fluída e convincente. Marcada por um contexto familiar onde os pais não possuem Educação Superior, a trajetória do(a) estudante desse curso advém de esforços da família em geral. Quando questionado(a) sobre o que acreditava ser mobilizante em seu percurso, a resposta foi

Ah, eu acho que é uma mistura de tudo, assim. Principalmente meus pais. Hoje eu penso mais neles, sabe? Porque, por mais que a graduação tenha sido 6 anos, né? Eu tô com 25 agora. Pra mim, foi 6 anos de abdicação. Pra eles, é uma vida inteira, né? Não é necessidade, sabe? Mas eu sinto que eu quero retribuir um pouco agora. Então, talvez eu adie a residência pra trabalhar um pouco. Pra dar uma estabilizada nas coisas lá em casa. Ajudar um pouco também. E aprender.

Nesse discurso é presente também a forte exigência de sucesso escolar, não apenas e diretamente dos pais para com os filhos, mas muitas vezes dos próprios filhos em relação à sua trajetória estudantil. Charlot destaca que nesses casos a história escolar de um aluno insere-se na história mais ampla de uma família, de uma linhagem, é a história de uma geração. “Os pais exigem aos seus filhos que sejam bem sucedidos na escola e estes últimos ficam orgulhosos quando conseguem satisfazer essa exigência: eis o processo mais importante” (CHARLOT, 2009, p. 211).

Nesse sentido, as escolhas na continuidade da carreira profissional, área de especialização etc. possui suas bases nessa ancoragem inicial, o(a) estudante de Medicina sinaliza o seu desejo em especializar-se em cirurgia e medicina da família

Eu acho que medicina de família e cirurgia. As duas que eu mais gostei. Medicina de família porque é a base de toda a medicina. Eu não gostava tanto antes de passar. Depois que eu passei eu vi que na UBS é onde a magia acontece. Que lá o médico de família tem que saber absolutamente tudo de tudo. O cirurgião entende de cirurgia. O clínico entende de clínica. O médico de família entende de tudo porque chega tudo pra ele. E eu achei muito bom. Tinha uma experiência muito boa no posto que eu trabalhei. E cirurgia porque é o que eu pretendo seguir. É o que eu gostei e o que mais me identifiquei.

As aprendizagens profissionais de imediato figuram as narrativas do(a) estudante. Outro fator de destaque é a questão do trabalho para o(a) estudante entrevistado(a). Relatou que por vir de outra cidade (família mora distante) precisou trabalhar ao longo da faculdade para conseguir se manter, tendo gastos pessoais, moradia, alimentação:

ao longo da graduação eu trabalhei como técnico em informática [...] eu faço assistência para algumas empresas especializadas de formatação de computador, assistência de peças.

Mesmo com a rotina de estudos e trabalho o(a) estudante se permitiu vivenciar projetos e programas dentro da universidade, nas premissas de Charlot, essa questão se encaixa nas aprendizagens (pessoais, escolares, profissionais, de desenvolvimento) no exercício da profissão.

O curso sempre foi a primeira opção do(a) estudante segundo os seus relatos. No entanto, tal fato não anulou o sentimento de estranheza e dúvida em relação a sua escolha profissional. Nesse sentido, Charlot (2009) destaca que a “verdadeira escolha” talvez seja feita somente mais tarde, alguns, por exemplo, não se adaptam ou habitua-se.

O (a) estudante relata *que*

No começo da faculdade eu tentei trancar. Ham, eu fiquei bem frustradx com a medicina no começo. Aí eu tentei trancar no começo do primeiro semestre. E eu descobri que não dava. Porque eu ia perder a bolsa. Eu tinha que terminar o semestre pra poder trancar. E, assim, foi desesperador, sabe? Porque eu me frustrei muito assim com a medicina. Porque eu achei que era uma coisa, aí eu vi que era outra. Mas aprendi a lidar com ela no final do curso, sabe? Pensei em desistir várias vezes já. Várias vezes. Mas foi muito difícil de conseguir passar, sabe? Então, eu acabei levando do jeito que dava. Levando do jeito que dava. E lá no começo eu não aproveitei tanto, sabe? Primeiro, segundo semestre. Mas depois eu vi que realmente eram problemas externos que estavam... influenciando a minha decisão, sabe?

Entre os fatores que levavam a tal desconforto estava a própria escolha entre universidades, o distanciamento da família, situações cada vez mais comuns aos jovens ao ingressar em um curso superior

Era a cidade que eu acabei me arrependendo um pouco de ter ficado aqui. Porque eu tinha passado em algumas outras faculdades que não eram aqui. E na época eu fiquei aqui por questão financeira. Por proximidade com meus pais. No começo eu tinha me arrependido. Então eu achei que o problema era com a medicina. Mas na verdade era com tudo isso, né? Aí depois fui entendendo que era isso. Me apaixonei pelo curso. E hoje eu estou muito realizadx, sabe? Hoje eu estou bem aqui. E é basicamente isso, sabe? Eu acho que no começo foi um pouco difícil. Mas hoje eu não penso em outra coisa. Não me arrependo. Hoje não. Mas teve várias vezes que foi bem ruim, sabe?

Charlot, ao refletir sobre a figura da relação com o saber e mobilização dos estudantes em contextos de educação profissionalizante, destaca que no seio da configuração dessas encontra-se o êxito, materializado por intermédio das boas notas e de boas avaliações. Tais questões são perceptíveis na narrativa do(a) entrevistado(a):

É quando eu estudo mais. É uma constante, assim. Às vezes que eu estudo muito não foi tão bem, mas quanto mais eu estudo eu percebo que, apesar de às vezes não ser proporcional, melhora. Realmente. É bunda na cadeira mesmo.

Nesse trecho é possível identificar alguns aspectos também abordados por Charlot em suas pesquisas, a compreensão de saber enquanto apreensão de conteúdo, memorização. Assim, “trata-se de aprender, mesmo quando os alunos evocam a vida, para lá das disciplinas escolares. E é no campo do saber que esta relação tem consequências” (CHARLOT, 2009, p. 242).

Charlot destaca que os jovens de meios populares anseiam e esperanças “ser alguém”, impulsionados pelo desejo de si, os jovens oscilam entre reconhecer a força das coisas e conseguirem os meios para se tornar alguém. O relato do(a) estudante de medicina desenha essas reflexões

E o sentido de tudo isso, assim, é que tô fazendo o que eu sempre sonhei. Apesar de ser uma coisa distante, assim, deu certo. E apesar dos pesares, eu tô muito feliz, assim, sabe? E eu acho que é o que me dá sentido, assim, pra continuar realmente, assim. Melhorar como médicx, como profissional. E poder proporcionar uma vida melhor para os meus pais também. Poder retribuir um pouco agora.

Para Charlot, quando um aluno tem este tipo de relação com a aprendizagem, ele não precisa de motivação externa, ele é movido por um motor interno:

Para se vir a ser alguém, é preciso conseguir um trabalho – e, assim, não estar mais a cargo dos seus pais, poder desenrascar-se sozinho, não ser apenas “filho de” mas poder existir por si mesmo e ser um dia “pai (ou mãe) de”. Para se vir a ser alguém, alguém ainda melhor, é preciso estar seguro de manter seu trabalho e até mesmo subir os escalões (CHARLOT, 2009, p 204).

Assim, o motor da mobilização está presente nos relatos do(a) entrevistado(a) desse curso, no sentido atribuído à Educação Superior e com ele a oportunidade de transformar a trajetória de vida, de ser um bom profissional, de recompensar todos os esforços despendidos pelos pais.

TABELA 8 - MAPA DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS V – CURSO DE DIREITO

CATEGORIAS					
CURSO DE DIREITO	APRENDIZAGENS INTELLECTUAIS ESCOLARES Sentido das disciplinas cursadas	APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS Relações interpessoais, respeito aos pais, professores, ao sentido à educação	DESENVOLVIMENTO PESSOAL Conquistas pessoais, confiança, autonomia	APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS Ligadas ao desejo de aprender, ser um bom profissional, ter um bom trabalho	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO Mobilização Mobilidade Social
		<p>[...] eu iniciei fazendo publicidade e propaganda, né? Aí eu fiz um semestre e meio, mais ou menos, publicidade e propaganda. Até gostei de algumas matérias, mas eu vi que não ia gostar de trabalhar com isso no futuro. Acabei me transferindo pro direito.</p> <p>[...] as mais importantes mesmo eu acho que é a parte processual ali, né? O direito do processo civil, o direito do processo penal e o processo do trabalho acho que são as que</p>	<p>Não, eu acho que a educação superior... Eu acho que hoje em dia, na verdade, a educação é muito importante, né? Então, hoje em dia, o diploma, assim, você ter só o diploma, ele não significa tanta coisa, né? Porque, hoje em dia, como a universidade é mais facilitada, o acesso, né? Muito mais facilitado do que era antigamente, você ter apenas um diploma não quer dizer nada, né? Você tem que se destacar, tem que ir atrás, tem que... A educação, ela é uma porta para o sucesso. Mas você passar pela faculdade não quer dizer que você entra no sucesso.</p>	<p>Não, nunca pensei em desistir. É que, na verdade, as dificuldades acabam sempre para quem tem menos tempo, né? Por exemplo, eu que tenho menos tempo à disposição. Tem pessoas que estão só estudando mesmo, né? E tem tempo para fazer alguma matéria pela parte da manhã. Tem como fazer um estágio remunerado, né? Então, eu não tenho esse tempo, né? Então, eu só tenho o tempo da noite. Então, eu tenho que conciliar a todos.</p> <p>Eu acho que é uma das portas de se ter sucesso na vida, né? É uma área que eu</p>	<p>Bom, a família e os desejos pessoais, né? A graduação, ela acaba sendo... Passa de algumas dificuldades, né, para aprender algumas matérias, às vezes fica muito puxado. Como eu trabalho também, né? De manhã e de tarde, estudo à noite. É uma rotina um pouco mais puxada. Então, a gente tem que se puxar, né? Realmente, para conseguir dar conta, né? E a gente quer a graduação, quer ter o diploma, né? Então, tem que realmente... Tem que focar bastante, né?</p> <p>É tu sempre estudar, tentar aprender, se importar mais em aprender a matéria do que com as notas, né? Tem muitas</p>

	<p>mais importantes ali, né. Realmente, são matérias vitais, né, para o exercício da profissão.</p> <p>É claro que quando a gente vai estudar, se você está estudando uma coisa que você acha mais interessante, que você gosta, você vai, com certeza, ter um desempenho melhor, né? Do que uma matéria que você está estudando ali, mas você meio que não entende ou não tem muito interesse na área, você está fazendo meio que... É uma matéria que você sabe que às vezes você não vai utilizar, você não vai ir para essa área, às vezes você está estudando ela só por estudar mesmo, porque é uma matéria obrigatória [...]</p>	<p>Tem alguns professores que chamam mais atenção, chama mais pra aula, dá exemplos práticos, né? Que faz com que você nunca se disperse muito na aula. Tem professores que utilizam, às vezes, a fala, né? Fala um pouco mais alto, tu já fica um pouco mais atento à aula. Tem professores que utilizam mais o humor, né? De alguma coisa engraçada, e tu acaba precisando ter mais atenção na aula, né? Mas tem alguns professores que acabam, parece que, dando a aula no automático ali, aí acaba, às vezes, a matéria também é um pouco mais maçante, né? Aí acaba ficando um pouco mais complicado o aprendizado, né?</p>	<p>gosto, né?</p> <p>Como eu trabalho também, né? De manhã e de tarde, estudo à noite. É uma rotina um pouco mais puxada. Então, a gente tem que se puxar, né? Realmente, para conseguir dar conta, né? E a gente quer a graduação, quer ter o diploma, né? Então, tem que realmente... Tem que focar bastante, né?</p>	<p>pessoas que acham que vão para estudar para a prova, né? Passa o semestre inteiro, estuda só para a prova, aí tu acaba não aprendendo, não observando tanto a matéria. Aí, às vezes, passa na matéria, mas tu vai ver que tu não entendeu muito bem a matéria, né? Tu não aproveitou o tempo quanto poderia da matéria, né? Então, eu acho que o principal conselho é ter uma rotina de estudos, né? Tu entrou na graduação, não é que seja muita coisa. Ah, eu tenho que estudar todos os dias, tantas horas por dia. Não, tu pode estudar três vezes por semana, tu pode estudar duas vezes por semana. Na verdade, tu tendo essa rotina, criando esse hábito, eu acho que vai ser muito bom uso no futuro, né?</p>	<p>curso superior vai ser um sinônimo de tu ter sucesso.</p> <p>Na verdade, a graduação é apenas uma etapa, né? Tu vai concluir a graduação e depois vai ter que buscar as oportunidades, né? Tu vai ter que ir para a área que tu mais se identifica. Algumas pessoas vão ter mais facilidade do que as outras, dependendo da condição financeira, das possibilidades, né? Mas isso tudo vai vir ao natural com o tempo, né? Depois da faculdade, tu vai ter que construir aí uma base, né? Tu vai ter que, de repente, fazer uma pós-graduação ou fazer uma especialização. Ainda é um caminho longo, né? Que nem tu está fazendo um doutorado, né? É um caminho longo ainda pela frente para alcançar os objetivos, né?</p>
--	---	--	---	--	--

4.2.5 Os discursos do(a) estudante de Direito

O(A) estudante do curso de Direito, diferentemente dos demais, iniciou sua trajetória cursando Publicidade e Propaganda. Não é natural da cidade em que cursa a Educação Superior, relatou ter se mudado para fazer o curso de Direito e para trabalhar. Seu contexto familiar é marcado pelo diferencial do indicador “Mãe com Curso Superior Completo”, já apontado em diversos estudos como fundamental na constituição e trajetória de estudantes de meios populares (CHARLOT, 2009; BERTOLIN, 2014; 2020).

O(A) estudante destaca:

A minha mãe tem ensino superior completo [...] Ela é formada em Geografia.

Ressalta também a concepção familiar sobre a educação, vendo-a como essencial na formação dos sujeitos.

Tinha cobrança dos meus pais. Eu, também, a parte de leitura ali, mais relacionada à área de humanas, tive um pouco de dificuldade no ensino médio, na parte de matemática ali, química, né? Essas matérias eu tive um pouco de dificuldade. Matemática até teve um ano, acho que foi o segundo ano do ensino médio. Tive que pegar uma professora particular mesmo para conseguir entender mesmo a matéria que eu não estava conseguindo entender. Mas nunca reproveitei o ensino médio. Fui aprovada em todos os anos. Mas tive um pouco mais de dificuldade na área de exatas, né?

O investimento pedagógico em ter professor particular demonstra a compreensão e a importância dada à educação nesse contexto familiar, da apreensão dos conteúdos e de certa forma preocupação com o futuro, pode-se imaginar que, nesse perfil familiar, já se tinha em mente o acesso à Educação Superior, e, por isso, a mobilização de recursos que pudessem auxiliar nesse processo.

Nesse sentido, Charlot (2009) articula as aprendizagens ligadas à vida cotidiana, as aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal entre as mais evocadas nos perfis de estudantes que possuem a ordem familiar como marcante. Nesse quesito, entra em evidência o “portar-se bem, a educação, respeitar os pais, obedecer, aprender a estudar, as relações de harmonia, confiança em si e autonomia, ultrapassar as dificuldades, o significado da escola, do saber” (2009, p. 30).

A visão do(a) estudante de direito ressalta esses fatores em sua narrativa:

eu acho que hoje em dia, na verdade, a educação é muito importante, né? Então, hoje em dia, o diploma, assim, você ter só o diploma, ele não significa tanta coisa, né? Porque hoje em dia, como

a universidade é mais facilitada, o acesso, né? Muito mais facilitado do que era antigamente, você ter apenas um diploma não quer dizer nada, né? Você tem que se destacar, tem que ir atrás, tem que... A educação, ela é uma porta para o sucesso.

Nesse processo, as “aprendizagens profissionais” vão se consolidando e se construindo com o objetivo de que as relações com o saber sejam estabelecidas. A mobilização, o foco nos estudos e o elo entre os professores e os alunos se tornam fundamentais. No discurso do(a) estudante

quando a gente vai estudar, se você está estudando uma coisa que você acha mais interessante, que você gosta, você vai, com certeza, ter um desempenho melhor, né? Do que uma matéria que você está estudando ali, mas você meio que não entende ou não tem muito interesse na área [...].

Nesse mesmo sentido se encontram as relações estabelecidas com os professores:

O papel do professor é vital nessa parte, né? [...] Algumas matérias que tu acha que não vai ser tão interessante, tu acaba gostando pelo professor, pela forma que o professor ensina. Então, eu acho que é vital. O papel do professor, a forma com que ele passa a matéria, a forma com que ele conduz a aula também, né? Tem alguns professores que, às vezes, conduz a aula de uma maneira muito pesada, né? Muito... Que cansa muito, né? E tem alguns professores que têm um jeito diferente, né... Cada professor tem o seu jeito, né? Tem alguns professores que chamam mais atenção, chama mais pra aula, dá exemplos práticos, né? Que faz com que você nunca se disperse muito na aula. Tem professores que utilizam, às vezes, a fala, né? Fala um pouco mais alto, tu já fica um pouco mais atento à aula. Tem professores que utilizam mais o humor, né? De alguma coisa engraçada, e tu acaba precisando ter mais atenção na aula, né?

Bernard Charlot (p. 83) corrobora com essas reflexões ao afirmar que “A relação com o saber inclui, em geral, representações: por exemplo, a do bom aluno ou do bom professor”. E, nesse viés, se articula a escolha/definição do curso superior escolhido, a compreensão de uma boa profissão, a ligação do ofício com o sucesso, o futuro, o diploma.

O(A) estudante do curso de Direito está construindo sua trajetória escolar e atribuindo, construindo “sentidos” profissionais. Para o(a) estudante e sua família, a educação é vista como fundamental para o sucesso, para a mobilidade, para que possa exercer uma profissão com maestria.

4.3 As Inferências sob a luz da sociologia do sujeito: o sentido da Educação Superior e as bases em Bernard Charlot

Ao elencar os mais frequentes tipos de aprendizagens que aparecem em suas pesquisas, Charlot (2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013) destaca que a trajetória dos estudantes, os seus discursos e histórias, marcam o “sentido” que estão construindo e atribuindo nas relações que estes estabelecem com o saber, e na perspectiva desta tese, na Educação Superior.

As aprendizagens ligadas à vida cotidiana (aprendizagens do dia a dia – andar, falar, realizar tarefas familiares, atividades de lazer, brincadeiras); e as aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais, ler, contar, escrever, ter uma opinião, ser crítico, ter um pensamento lógico) aparecem nos discursos dos estudantes entrevistados, ambos, durante infância e juventude, relatam momentos de incentivo, suporte, apoio ao desenvolvimento dessas aprendizagens:

Sim, o meu pai e a minha mãe sempre foram de acompanhar, até meu pai, tipo assim, me cobrava bastante, sabe, mas eu sempre fui uma criança assim que eu chegava sabe e ia fazer os tema, sabe, eu nunca fui de deixar para depois eu chegava e já ia fazer... até meu, minhas avós elas contam isso, sabe, tipo de elogio para os meus primos, de exemplo, no caso, elas falavam que você tinha que ser que nem XXX chegava da escola ia fazer o tema, sabe, sempre fazia pra depois ter o dia livre daí (ESTUDANTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO).

O(A) estudante de Pedagogia também traz considerações importantes:

minha mãe sempre foi bem tranquila comigo ela só dizia assim “se tu tem trabalho, vai, faz teu trabalho” (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA).

As aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, respeito aos pais e professores, solidariedade, empatia, rejeição, raiva) ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, confiança em si, autonomia, maneiras de ser, experiências religiosas) também são evidenciadas nas narrativas dos estudantes entrevistado(a)s e marcam os laços e percursos dele(a)s e de seus familiares em busca de melhores condições de vida:

pelo fato de, ham, na minha questão familiar minha mãe não ter feito faculdade, o meu pai ser analfabeto funcional, eu não tinha muita... certa forma um apoio nesse quesito de dizer assim “ó, busca aqui, vê aquilo lá. Vai atrás disso, se tu ir ali faz isso”, então acabou se perdendo esse princípio logo que eu sai do Ensino Médio e eu busquei trabalhar e aí depois ir em busca do restante (ESTUDANTE DE ENGENHARIA ELÉTRICA).

O seguinte relato também explicita essa questão:

Desde criança, sempre quis. Não tenho ninguém na família que é da área da saúde, não é nada. Mas eu gostava de lidar com o público. Eu trabalhei com informática na época. E aí gostava de lidar com o público. Pensei em TI uma época, mas decidi arriscar. Porque nesse ano que eu trabalhei, eu juntei dinheiro. Aí com esse dinheiro que eu juntei eu paguei o cursinho. Mas aí eu precisei da ajuda dos meus pais na época pra poder arcar com os custos de um ano fora de casa. Mas nunca tive a segunda opção. Não sei ao certo o que me levou a querer fazer. Mas eu sempre tinha medicina na cabeça e queria trabalhar na área da saúde. Se eu não passasse, talvez eu iria pra alguma outra área do gênero, da saúde também. Mas não precisou daí (ESTUDANTE DO CURSO DE MEDICINA).

As aprendizagens profissionais (ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho) são identificadas em todas as narrativas. As aprendizagens ligadas à prática profissional, ao desejo de se tornar “bom” na profissão escolhida e por intermédio desse fator ter “sucesso” e mobilidade social. Quando a Educação Superior tem e faz “sentido” os/as estudantes se mobilizam em estabelecer relações com o saber e, assim, potencializam sua aprendizagem, superando e compensando muitas vezes um histórico de vulnerabilidade, falta de estrutura financeira, e de boas escolas.

Nos discursos do(a)s estudantes de Medicina e Direito é possível identificar tais premissas

A gente sabe que nota não define, né? Mas assim, minhas notas sempre foram muito boas. Sempre fui muito dedicadx, até porque... A gente tá aqui só pra estudar, né? (ESTUDANTE DE MEDICINA).

A graduação, ela acaba sendo... Passa de algumas dificuldades, né, para aprender algumas matérias, às vezes fica muito puxado. Como eu trabalho também, né? De manhã e de tarde, estudo à noite. É uma rotina um pouco mais puxada. Então, a gente tem que se puxar, né? Realmente, para conseguir dar conta, né? E a gente quer a graduação, quer ter o diploma, né? Então, tem que realmente... Tem que focar bastante, né? (ESTUDANTE DE DIREITO).

Os principais tipos de aprendizagens destacadas durante as entrevistas semiestruturadas foram fundamentadas nas propostas de Charlot em suas pesquisas nos Liceus Profissionais de Paris. Os liceus são espaços escolares correspondentes ao que hoje temos no Brasil por Educação Profissional. O que diferencia essa pesquisa desse contexto é justamente a compreensão da Educação Superior enquanto suporte para a mobilidade e colocação no mercado de trabalho.

Foi possível, por exemplo, identificar a trajetória de estudantes que passaram pela Educação Profissional, encontraram “sentido” na escolha e seguiram na Educação Superior,

objetivando melhores oportunidades e posição social, como é a trajetória do(a) estudante de Engenharia e de Pedagogia.

Os “sentidos” atribuídos e construídos pelos estudantes à Educação Superior e pela Educação Superior podem estar contribuindo e potencializando a aprendizagem de estudantes de meios populares (indígenas, negros, grupos excluídos), possibilitando, por exemplo, compensar e superar as desvantagens de *capital cultural* e *background* oriundas de sua trajetória estudantil e contexto familiar.

A questão de pesquisa elencada para esta tese busca compreender: quais “sentidos” construídos e atribuídos pelos estudantes da Educação Superior de meios populares podem potencializar e possibilitar melhor desenvolvimento em termos de aprendizagem, êxito na conclusão, bom desempenho em atividades educacionais classe e extraclasse?

Nessa perspectiva, Charlot (2009) destaca que para entender o percurso escolar faz-se necessário uma análise da realidade do estudante, concentrando-se nas suas histórias, condutas, discursos. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram relacionar as narrativas aos principais tipos de “Aprendizagens” narrados pelos(as) estudantes, possibilitando, assim, abarcar as nuances que aproximam suas trajetórias às construções de “sentidos” no contexto da Educação Superior.

Em todas as narrativas foi possível visualizar a importância dada ao saber, aos processos de aprendizagem e à educação. As aprendizagens profissionais, ligadas ao fazer e praticar específicos da área de atuação escolhida se destacaram. Todos os estudantes consideravam tais saberes de grande relevância para sua atuação, atribuíam e construíram durante seu percurso “sentidos” que os mobilizavam em direção à construção de relações com o saber, e, munidos dessas apropriações, alavancam seu desempenho estudantil e possivelmente sua mobilidade social.

5 CONSIDERAÇÕES

Bernard Charlot, em sua vasta obra (2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013), destaca a importância de considerar o “sentido” na trajetória dos estudantes de meios populares. Marcados pelo enfrentamento de dilemas e conflitos em relação às expectativas familiares, às pressões sociais e à necessidade de conciliar seus valores e identidade com o ambiente acadêmico, muitos jovens de meios populares, encontram na Educação o melhor espaço para a construção de identidade e de luta por reconhecimento social. Portanto, o “sentido” da Educação Superior pode representar para jovens de meios populares a busca por mobilidade social, acesso de oportunidades e transformação pessoal.

O sistema educacional brasileiro, mesmo após diversos avanços, ainda é permeado pela exclusividade dos cursos de “elite” para os grupos mais privilegiados (maior poder aquisitivo), perpetuando assim a desigualdade social e educacional, criando barreiras significativas para o acesso equitativo e igualitário à educação. É inegável que a expansão da Educação Superior ocasionou o aumento do acesso, no entanto, a questão da permanência, da aprendizagem e da conclusão ainda permeia a trajetória, muitas vezes, de “fracasso” desses estudantes.

É fundamental continuar a busca por maneiras de tornar a Educação Superior acessível e inclusiva, ampliando as oportunidades de acesso, permanência e conclusão para indivíduos de diferentes origens socioeconômicas. A centralidade desta tese não reside nas questões referentes ao acesso dos jovens de meios populares, pois parte-se da premissa que muito já se avançou nesse sentido, a essência desta pesquisa é a permanência, são os “sentidos” que estão sendo construídos pelos estudantes da Educação Superior, é compreender a importância (sentido) da Educação Superior na aprendizagem, desenvolvimento e mobilização dos estudantes de meios populares.

Nessa perspectiva, o conceito e a fundamentação robusta desta tese é o “sentido”. Comumente presente nos discursos educativos as premissas de que: “quando tem sentido os alunos aprendem melhor”; “o aluno precisa encontrar sentido nas atividades que realiza”, “como ele vai aprender se não tem/faz sentido nenhum”, “os alunos fracassam se não encontram sentido”. Logo, o questionamento levantado inicialmente foi: a existência de “sentido/significado” em uma ação, atividade, pode potencializar a aprendizagem de estudantes? É possível que, quando estabelecidas relações de “sentido” por estudantes de meios populares, sua trajetória educativa se transforme a ponto de propiciar o sucesso? O “sentido” da Educação Superior na trajetória desses estudantes pode ser o elo fundamental

entre aprendizagem de qualidade, conclusão e mobilidade social em uma perspectiva de equidade? Como identificar quais “sentidos” a Educação Superior tem representado e construído aos estudantes de meios populares?

Um levantamento bibliográfico sobre a temática foi realizado inicialmente, com isso, pode-se conhecer os estudos já realizados na área e as delimitações já existentes. O autor escolhido enquanto base epistemológica foi Bernard Charlot, sociólogo francês que instaura uma sociologia que tem por alicerce as trajetórias individuais de cada estudante, seus contextos familiares, considerando-os sujeitos em desenvolvimento. Suas pesquisas são com jovens de meios populares. Para esta tese, a delimitação se deu na Educação Superior, aproximando assim as concepções de Charlot ao contexto de estudantes em fase de conclusão de graduação.

A metodologia empregada para esta tese é de cunho qualitativo, sendo realizada por meio de uma combinação de métodos – bibliográficos, entrevista semiestruturada e Análise das Práticas Discursivas, para a compreensão das narrativas obtidas por meio da entrevista, bem como as reflexões adquiridas em consonância com as literaturas revisadas. A Análise das Práticas Discursivas possui em sua essência aspectos muito próximos aos encontrados nas pesquisas de Bernard Charlot, por isso, a escolha dessa estratégia de análise. A mesma possibilita a interpretação, de modo a se observarem aspectos peculiares dos entrevistados, buscando subsídios que, articulados aos pressupostos de Charlot, pudessem fundamentar, à luz da sociologia do sujeito, os “sentidos” dos indivíduos entrevistados. A pesquisa bibliográfica foi empregada para tratar da literatura que discorre sobre o conceito de “sentido”, o histórico, a etimologia e a ancoragem em outras áreas, como a psicologia social.

A amostra se deu com um pequeno grupo de 5 entrevistas. Sendo compostas pelos discursos dos estudantes bolsista ProUni dos cursos de Administração, Pedagogia, Engenharia Elétrica, Direito e Medicina, em fase de conclusão dos seus respectivos cursos.

Compreende-se, no desenvolvimento do estudo, que as pesquisas sobre o “sentido”, “mobilização” e “relação com o saber” articuladas ao contexto da Educação Superior ainda são escassas e precisam de maior atenção, é necessário, conforme enfatiza Charlot, considerar as histórias individuais dos estudantes, suas narrativas, discursos, trajetórias.

As entrevistas realizadas demonstraram que, mesmo diante de diversas dificuldades familiares durante o percurso estudantil, os cursos superiores escolhidos representam o anseio de continuidade, de aprimoramento profissional, e, em todos os casos, a possibilidade de transformação das condições em que vivem, mobilidade social.

Os traços e as configurações familiares dos estudantes não podem ser isolados, aparecem com frequência nas narrativas, enquanto filhos, em todos os casos, reconhecem os esforços e o empenho de seus pais e sentem-se mobilizados a lhes garantir um retorno, também é possível observar a materialidade das relações que estabeleceram com a aprendizagem, com o saber. Assim como assevera Charlot (2000), consideram que o ato de aprender é inerente ao sujeito, que se constitui nas relações que estabelece com os sujeitos com quem se convive, com o mundo e consigo. Sendo possível identificar os “sentidos” da Educação Superior e os “sentidos” construídos durante a trajetória na graduação, o desejo de aprender ligado às mobilizações desses estudantes.

Após a realização de entrevistas semiestruturadas e das análises dos relatos dos estudantes, em consonância com a vasta produção de Charlot, foi possível inferir que os conceitos considerados – sentido, mobilização, desejo de aprender, relações com o saber, e os principais tipos de aprendizagem que são retratadas pelos estudantes – são, pelo menos nos casos avaliados, fundamentais para que a aprendizagem dos estudantes de meios populares seja potencializada. Esses fatores, atribuídos enquanto categorias, podem justificar, por exemplo, o “sucesso” desses estudantes. Este estudo evidencia-se como parte de algumas reflexões (não pode ser generalizado por seu caráter reduzido de abordagem), demonstrando a necessidade de atenção às particularidades das trajetórias dos meios populares, destacando o quanto é fundamental dar voz, compreender suas narrativas, para que, em suas histórias e discursos, seja possível localizar subsídios de fortalecimento de políticas, ações, projetos que possam oportunizar condições igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento no nível de Educação Superior.

Compreender o “sentido” da Educação Superior e os “sentidos” construídos na Educação Superior, para estudantes de meios populares, pode ser fundamental para, nas palavras de Charlot, entender como esses estudantes estão construindo suas relações com o saber. Por intermédio de uma Educação Superior de qualidade, podem romper barreiras culturais, socioeconômicas, e, assim, adquirir conhecimentos e experiências formativas relevantes, ampliando suas perspectivas de futuro e possibilitando oportunidades de transformação social, igualdade de acesso e desenvolvimento pessoal e profissional.

Após realizadas as entrevistas semiestruturadas foi possível identificar que o “sentido” da Educação Superior para estudantes de meios populares (dentro do grupo investigado) vai muito além do simples acesso ao diploma. As narrativas demonstram a valorização da educação, do ambiente, do desenvolvimento intelectual, a formação de uma visão crítica do mundo e o aprimoramento de habilidades essenciais para o mundo do trabalho e para a vida

em sociedade. Ao se mobilizarem em relação ao saber, os estudantes atribuem “sentidos” ao percurso educativo, aos saberes, o que, consecutivamente, potencializa a aprendizagem.

A Educação Superior para estudantes de meios populares também representa um propósito de transformação social. Ao romper com a exclusividade histórica de grupos privilegiados, que limitava o acesso desses estudantes a esse nível de ensino, encontram nessa etapa a oportunidade de se tornar sujeitos de mudanças em suas famílias, trajetórias.

Nesse contexto, é fundamental que sejam criadas políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão (para além do acesso), valorizem as experiências, reconheçam o potencial dos estudantes de meios populares e ofereçam suporte necessário para que alcancem seu pleno crescimento acadêmico e realização pessoal. Podendo, assim, ser a Educação Superior uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Compreender qual o “sentido” da Educação Superior para estudantes de meios populares e os “sentidos” que eles estão construindo em sua trajetória pode ser essencial para a construção de sistemas educacionais mais justos e igualitários, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, desenvolver visões de futuro, nutrir paixões e talentos, ganhar confiança em suas habilidades, e, assim, superar barreiras e desafios, aproveitando ao máximo as oportunidades educacionais. Educação de qualidade deve se consolidar como um direito fundamental, onde todos os indivíduos tenham oportunidades, independentemente de sua origem socioeconômica.

Esta tese não pretende esgotar o debate acerca do “sentido” da Educação Superior e dos “sentidos” construídos pelos estudantes que vivem a Educação Superior, mas fornecer subsídios e reflexões sobre a importância de compreensão e apropriação desses para potencializar a aprendizagem de estudantes de meios populares. Os fatores sociológicos, conceitos de Aprendizagens, e categorias apontadas nessa pesquisa podem não ser os únicos mobilizadores na compreensão dos “sentidos”, para além deles, podem existir outras explicações, sejam elas oriundas de outras áreas e campos do conhecimento ou que até mesmo relacionadas de maneira interdisciplinar. Se reconhece a necessidade de que mais estudos sejam realizados sobre a temática, sobre as políticas públicas e educacionais em geral e suas efetivações, de modo que mais sujeitos sejam ouvidos e que se desenvolvam condições para que cada vez mais a educação seja equitativa a todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.
- ARBEX, D. Entrevista Bernard Charlot. *Educação e foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11entrevista.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200265&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>.
- ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de psicologia (Natal)*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>.
- BARROS, J. P. P. et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p.174-181, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>.
- BRASIL. *Comissão Especial De Estudos Sobre A Evasão Nas Universidades Públicas Brasileiras: Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM)*, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>.
- BERTOLIN, J. G. O (des) governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. *Perspectiva*, v. 31, n. 3, p. 1043-1063, 2013.
- BEZERRA, C. S. G. B. *O sentido subjetivo do aprender*. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
- BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102230>>.

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 2015, v. 19, n. 3 [Acessado 27 julho 2021], p. 435-444. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193852>>. Epub. Sep-Dec 2015. ISSN 2175-3539.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. A noção da relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Revista Perspectiva*, v. 20, n. Especial, jul/dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (Dir.). *Ensino superior, educação escolar e práticas educativas extra-escolares*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2006. p. 11-31.

CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), [S. l.]*, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 2, maio 2007.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GONZALES-REY, F.L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-69.

GONZÁLEZ REY, F. L. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, v. 9, p. 241-253, 2010.

INEP. Notas estatísticas do Censo da Educação Superior 2019.

JACQUES, F. “De La Signifiante.” *Revue De Métaphysique Et De Morale, JSTOR*, v. 92, n. 2, 1987, p. 179–218. Disponível em: <www.jstor.org/stable/40902866>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1 p. 86-94, jan./jun. 2011.

MCCOWAN, T; BERTOLIN, J. *Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil*. Working Paper 2020–3, UNRISD Project on Universities and Social Inequalities in the Global South, 2020.

MARGINSON, S. *Higher education at the core of human society*. Disponível: <<https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Marginson-EN.pdf>> Acessado em: 29 de out. 2021.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2011, Managua-Nicaragua. *Anais...* Managua: CLABES, 2011. p. 1-10.

NAMURA, M. R. Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 19, p. 91-117, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2022.

PEREIRA, T. I.; CORREA DA SILVA, L. F. S. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização? *Revista Debates, [S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 10, 2010. DOI: 10.22456/1982-5269.16316. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/16316>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, v. 30, p. 219-253, 2018.

SILVA, F. G. DA. Sobre o sentido na obra de Leontiev. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 4, n. 3, p. 793-817, 8 dez. 2020.

SILVA, L. M. F. da; ARAGAO, A. M. F. de; VINHA, T. Sentidos e significados atribuídos por professores de um curso sobre convivência escolar. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 47, p. 31-38, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20180015>.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641 – 659, set./dez. 2007.

SOARES, J. Vivência Pedagógica: *A produção de sentidos na formação do professor em serviço*. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16269>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

SOUZA, M. C. B. R. de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 154 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102252>>.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S & CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.

SPINK, M. J; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Edição Virtual. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 22-41.

SPINK, M. J; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Edição Virtual. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 71-99.

TACCA, M. C. V. R.; GONZALEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia e ciência profissional*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul 2021.

VIEIRA, S. *O tamanho da amostra nas entrevistas qualitativas*. Sonia Vieira Blogspot, 2014. Disponível em: <http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/01/o-tamanho-da-amostra-nas-entrevistas_18.html>. Acesso em: 19 set. 2016.

VIEIRA, K. S. Relação com o saber: um estudo com universitários ingressantes em uma instituição privada. *Educação e Pesquisa*, v. 46, n. 46, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

APÊNDICE A**INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DE BERNARD CHARLOT****BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO**

Nome completo. Idade e ano em que nasceu. Ano de conclusão do ensino médio.

Você exerce alguma atividade remunerada ou não remuneradas no âmbito da universidade? (atividades de extensão, projetos de pesquisa com financiamento, etc). Trabalha em outro local?

Objetivo: identificar e explorar a situação atual do estudante.

BLOCO 2 – PERFIL DE ESCOLARIDADE

- 1) Você estudou toda sua vida em escola pública? Você estudou durante quantos anos em escola privada? Você possuía/possui algum auxílio para custeio de seus estudos?
- 2) Qual curso superior você faz?
- 3) O curso que você realiza foi sua primeira opção?
- 4) Você possui algum tipo de bolsa? Parcial (50%) ou integral (100%)?
- 5) Quantas pessoas moram com você? Qual o grau de escolaridade de sua mãe? Qual o grau de escolaridade dos seus familiares?
- 6) O que te levou a ingressar no ensino superior e a fazer este curso?
- 7) Quais são as disciplinas fazem mais “sentido” na sua trajetória acadêmica? Por que?
- 8) Como você avalia seu desempenho na graduação?

Objetivo: explorar o que mobiliza o estudante a ingressar no curso, sua condição econômica para custear o curso, e como ele vê as disciplinas que fazem parte do currículo de seu curso superior.

Para Charlot, as aprendizagens intelectuais e escolares.

BLOCO 3 – SONDAÇÃO DE CONTEXTO FAMILIAR COM A EDUCAÇÃO

- 9) Existe ou existia em sua trajetória pessoal, cobrança de seus pais ou responsáveis para que você realizasse leituras diversas, realizasse temas escolares, etc.? Esses itens fazem diferença agora que você está na Educação Superior?

- 10) O quanto você e sua família valorizam o contexto educacional, as formas de “sucesso” por intermédio da educação superior?

Objetivo: sondar a trajetória escolar dos estudantes e a participação dos seus responsáveis para com ela, identificando alguns aspectos que possam estar relacionados a atual condição de estudante da Educação Superior, tais como rotina de estudos, reflexões críticas, momentos de valorização da educação.

Para Charlot, estes aspectos estariam vinculados as aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal.

BLOCO 4 - SENTIDO E MOBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELAÇÕES COM O SABER

- 11) Você se sente mobilizado e motivado a estudar e aprender? O que você considera que te mobiliza (internamente)? (família, desejos pessoais, situação financeira, o desejo de saber)
- 12) Quais as principais dificuldades acadêmicas encontradas durante o seu curso? Pensou alguma vez em desistir?
- 13) Você acredita que faz diferença em sua aprendizagem uma disciplina que te mobiliza, que faz mais sentido/significado para sua vida cotidiana, para uma disciplina que não lhe desperta interesse?
- 14) Quando você sente/acredita que aprende melhor, que o seu desempenho em provas e avaliações fica melhor?
- 15) Qual é o sentido deste curso para sua vida pessoal e profissional? Qual a importância da educação superior para as melhorias das suas condições de vida?
- 16) Você acredita que após finalizar este curso sua vida irá “melhorar”? Por quê?
- 17) Você deixaria algum recado para os próximos alunos que vão fazer o curso? Qual? Algo que ainda não perguntei e você gostaria de comentar?

Objetivo: Explorar e apreender os “sentidos” atribuídos pelos estudantes à Educação Superior, ao curso em que frequentam, aos sonhos e anseios posteriores e que os conduzirão à mobilidade social. Nesse contexto, Charlot destaca que são “Aprendizagens profissionais (ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional, ter um bom trabalho, ligação trabalho – futuro – sucesso, mundo do trabalho”.

APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação****REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou discente do Curso de Doutorado em Educação, me chamo Jane Kelly de Freitas Santos, e realizo minha pesquisa sob orientação do professor Doutor Altair Alberto Fávero e coorientação do professor Doutor Júlio Cesar Godoy Bertolin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Desenvolvo a pesquisa de doutorado denominada *O SENTIDO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS MEIOS POPULARES*.

O convido a participar desta pesquisa. Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada, e que tem a duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo (anonimato). Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no RCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora, e-mail: janyckelly@gmail.com – (54) 9.8101 - 0169, ou com o orientador, Júlio Bertolin, e-mail: julio@upf.br.

Este registro de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas _____ dúvidas eu, _____ inscrito (a) sob o RG _____, concordo em participar desta pesquisa e também concordo com a gravação da entrevista.

Passo Fundo, ____ de abril de 2023.

Assinatura do entrevistado / Matrícula

Assinatura do pesquisador / Matrícula

Assinatura do professor orientador
