



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos



SEMAR FERREIRA LEITE

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA A DISTÂNCIA**

Salvador, 2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



SEMAR FERREIRA LEITE

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus I*, área de concentração I: Educação, trabalho e meio ambiente, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dra. Érica Valéria Alves

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009,
DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA A DISTÂNCIA”

SEMAR FERREIRA LEITE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 08 de junho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. ERICA VALERIA ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. JOSE VEIGA VINAL JUNIOR (UNEB)
Doutorado em Língua e Linguística
Universidad de Vigo

Profa. Dra. PATRICIA LESSA SANTOS COSTA (UNEB)
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. DANIELA CHAVES RADEL BITTENCOURT (UNIJORGE)
Doutora em Educação Universidade
do Estado da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L533t

Leite, Semar Ferreira

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DA EJA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA A DISTÂNCIA / Semar Ferreira Leite. -
Salvador, 2022.

87 fls.

Orientador(a): Profª Dra. Érica Valéria Alves.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2022.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Educação Superior. 3.Sujeitos da
Educação de Jovens e Adultos.

CDD: 374

D'ele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Jesus, Mestre dos Mestres, dedico este momento, sem ele nada teria sido possível. Te amo!

Tente outra vez

[Raul Seixas](#)

Veja

Não diga que a canção está perdida

Tenha em fé em Deus, tenha fé na vida

Tente outra vez

Beba (beba)

Pois a água viva ainda 'tá na fonte (tente outra vez)

Você tem dois pés para cruzar a ponte

Nada acabou, não, não, não

Oh oh oh oh tente

Levante sua mão sedenta e recomece a andar

Não pense que a cabeça aguenta se você parar

Não não não não não não

Há uma voz que canta, uma voz que dança

Uma voz que gira (gira)

Bailando no ar

Oh queira

Basta ser sincero e desejar profundo

Você será capaz de sacudir o mundo, vai

Tente outra vez

Tente (tente)

E não diga que a vitória está perdida

Se é de batalhas que se vive a vida

Tente outra vez

AGRADECIMENTOS

“Não diga que a canção está perdida, tenha fé em Deus,
tenha fé na vida... nada acabou...

Tenha fé em Deus, tenha fé em na vida... fé na vida aqui para mim significa vale a pena acreditar nas pessoas.

Agradeço inicialmente a Deus pela oportunidade de chegar até aqui!

À minha mãe, mulher forte e guerreira, que lutou bravamente para dar a seus filhos o que a vida insistia em nos negar, lutou bravamente, mas a COVID-19 a venceu. Sei que de onde estiver está me vendo e torcendo por mim. Te amo mamãe.

Aos meus familiares que me deram força e em especial a meu filho Igor que vibrou muito quando soube que havia passado na seleção e sei que vibra a cada conquista minha, ele é em minha vida uma luz especial que brilha e me impulsiona a buscar minha melhor versão.

Agradecimento especial a uma mulher fantástica, humana e empática: a minha orientadora Prof^a Érica. Desejo do fundo do meu coração que Deus a proteja, e derrame infinitas bênçãos na sua vida, obrigada mesmo pela acolhida, pela orientação por não permitir que eu desistisse. Meu muito obrigada a Prof^a Patrícia Lessa pela escuta sensível e pelo apoio.

Obrigada as amigas de estrada, que mesmo nas noites tristes e cinzas nunca deixaram a peteca cair: Emília e Ivoneide, sem vocês pesquiloucas a jornada seria fria, distante e cinza, amo vocês. Agradeço as professoras Daniela Radel e Patrícia Lessa pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Agradeço aos professores Pereira e Amorim pela escuta atenciosa e orientações dadas acerca da metodologia.

Agradecimento especial ao Prof. Veiga por todo carinho, cuidado e pontuações na banca de defesa.

Ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), grata pelas oportunidades oferecidas, aos aprendizados constantes e aos professores dedicados e maravilhosos.

À equipe de funcionários em especial a Neide e Nildete sempre presentes e atenciosas.

À turma 7 do mestrado meu muito obrigada, pelo acolhimento, pelos abraços (quando puderam ser dados), pela força, pela vivência acadêmica inesquecível e por todos os saberes, alegrias e tristezas partilhados, vocês serão inesquecíveis.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que acolhe pessoas composta em sua maioria por trabalhadores, possibilitando a estes sujeitos a continuidade e/ou retorno aos estudos visando também melhorar sua qualidade de vida, seja para fins pessoais e/ou profissionais. Sendo assim esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se dão as trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada nos polos de apoio da UNIFCV na Bahia, para tanto lançamos mão da discussão de como se dão as trajetórias destes estudantes egressos da EJA na educação superior, quais desafios, dificuldades e experiências são vivenciados, como são articuladas a permanência destes egressos na instituição, para tanto lançamos mão dos objetivos específicos: (I) Caracterizar o perfil sócio demográfico dos egressos da EJA no ensino superior (II) Descrever os desafios e dificuldades vivenciados pelos estudantes nesta trajetória (III) Identificar as condições e as estratégias/arranjos utilizados por estes egressos para permanência no curso. A metodologia desta pesquisa é de natureza aplicada com abordagem qualitativa. Como dispositivo de investigação e coleta de dados utilizamos questionário semiestruturado online, contendo questões abertas e fechadas, iniciamos pela pesquisa bibliográfica e documental. Como procedimento metodológico optamos pela pesquisa exploratória descritiva, por acreditar que suas características permitem uma melhor apreensão do objeto de estudo. Para análise dos resultados nos inspiramos na análise de conteúdo de Bardin (1970). Contribuíram com o embasamento teórico autores como Arroyo (2017), Coulon (2000), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti e Romão (2011), Yin (2015), Jardimino e Araújo (2014), Paiva (2015), Paulo Freire (2002), Minayo (2009), dentre outros. Espera-se com essa pesquisa contribuir com a acolhida e permanência dos estudantes egressos da EJA na educação superior.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Superior. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a teaching modality that welcomes people composed mostly of workers, allowing these subjects to continue and/or return to studies, also aiming to improve their quality of life, whether for personal and/or professional purposes. Therefore, this research has as its general objective to understand how the formative trajectories of EJA graduates in private higher education take place in the UNIFCV support centers in Bahia, for that we make use of the discussion of how the trajectories of these EJA graduates students in the higher education, what challenges, difficulties and experiences are experienced, how the permanence of these graduates in the institution are articulated, for that we make use of the specific objectives: (I) To characterize the socio-demographic profile of EJA graduates in higher education (II) To describe the challenges and difficulties experienced by students on this trajectory (III) Identify the conditions and strategies/arrangements used by these graduates to stay in the course. The methodology of this research is applied in nature with a qualitative approach. As an investigation and data collection device, we used a semi-structured online questionnaire, containing open and closed questions, starting with bibliographic and documentary research. As a methodological procedure, we opted for descriptive exploratory research, believing that its characteristics allow a better understanding of the object of study. To analyze the results, we were inspired by Bardin's content analysis (1970). Authors such as Arroyo (2017), Coulon (2000), Haddad and Di Pierro (2000), Gadotti and Romão (2011), Yin (2015), Jardimino and Araujo (2014), Paiva (2015), Paulo Freire (2002), Minayo (2009), among others. It is hoped that this research will contribute to the acceptance and permanence of students from EJA in higher education.

Keywords: Youth and Adult Education. College education. Subjects of Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIACÕES

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTD – Catálogo de Teses e Dissertações
EAD – Educação à distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN CREDUC – Crédito Educativo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SCIELO – Scientific Electronic Library
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
SWA.JACAD – Software de gestão acadêmica
SIREPA - Sistema de Rádio Educativo da Paraíba
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIFCV – Centro Universitário Cidade Verde
UNISA - Universidade de Santo Amaro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1 – Estrutura da pesquisa

Figura 2 - Mapa dos Municípios Baianos que contém Polos de Apoio da UNIFCV

Figura 3 - Campus Sede da UNIFCV em Maringá-PR

Lista de tabelas

Tabela 1 – Interação dos sujeitos da pesquisa com o questionário

Tabela 2 – Instituição privada e matrículas na educação superior privada

Tabela 3 – Número de instituições privadas

Tabela 4 – Matrículas nas Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (Pública e Privada)

Lista de quadros

Quadro 1 - Distribuição das produções por ano e tipo de escrita

Quadro 2 – Primeiras Universidades e ano de criação

Quadro 3 – Programas voltados às instituições de educação superior segundo a categoria

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Matrículas por faixa etária

Gráfico 2 – Escolha pela modalidade EAD

Gráfico 3 – Estudantes matriculados X Idade

Gráfico 4 – Conclusão ensino médio X modalidade ensino

Gráfico 5 – Estratégias utilizadas para permanecer até a conclusão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 – IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NA PESQUISA – ONDE COMECEI E POR ONDE CAMINHO	13
1.2 – ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	15
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1 A EXECUÇÃO DA PESQUISA	17
2.2 PESQUISA APLICADA COM ABORDAGEM QUALITATIVA	19
2.3 PESQUISA DESCRITIVA COMO PROCEDIMENTO ESTRATÉGICO	21
2.4 - O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	22
2.5 – DISPOSITIVOS DE COLETA DE DADOS	24
2.6 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	26
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	28
3.2 A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	41
3.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO SURGIMENTO À DEMOCRATIZAÇÃO.....	47
4.1 – DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS	47
4.2 - DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	56
4.2.1 - Programa de Financiamento Estudantil – FIES	58
4.2.2 - Programa Universidade para Todos (ProUni)	59
4.3 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MODALIDADE NO BRASIL	61
5. RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO	64
5.1 – CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS EGRESSOS DA EJA NA UNIFCV	65
5.2 – PROPOSTA DE PRODUTO	71
5.2.1 – Proposta para o planejamento da acolhida	72
5.2.3 – Proposta para o planejamento da permanência	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE	82

1. INTRODUÇÃO

1.1 – IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NA PESQUISA – ONDE COMECEI E POR ONDE CAMINHO

Esta dissertação de mestrado está inserida na Área de Pesquisa 1: Educação, Trabalho e Meio Ambiente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com foco na compreensão de como se organizam as trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada a distância do Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV) – Polos de apoio a distância na Bahia.

Dito isso, o objeto acima em pauta provocou-me a começar este texto por uma breve descrição da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, principalmente pelo fato de que em dado momento de minha vida aos quatorze anos de idade cursando a oitava série (antigo ginásio) tive que desistir de estudar no turno diurno e pedir transferência para a escola noturna para prover o sustento meu e de minha mãe, os estudos apontam que o sustento é um dos principais motivos que fazem os estudantes desistirem de darem continuidade aos estudos.

Nesse período foi muito difícil conciliar trabalho e estudo, trabalhava numa rede de laboratório na qual cumpria uma jornada que se iniciava às seis horas da manhã e se encerrava às seis da tarde. Saía às pressas para chegar em tempo de participar da primeira aula, como a escola era próxima eu conseguia. Por muitas vezes o cansaço era tanto que dormia nas aulas, meus dias de estudante noturna acabaram no ano seguinte, quando minha mãe arranhou emprego e pude assim retornar a estudar no período matutino, hoje sei que muitos não recebem esta oportunidade, o estudo torna-se fragmentado, a caminhada vai ficando difícil.

A vivência mesmo por pouco tempo no ensino noturno me fez ingressar no projeto de monitoria ofertado pela escola, cujo objetivo era ajudar os estudantes noturnos (classe mista) nas mais diversas disciplinas. A partir da convivência cotidiana com os/as educandos/as, proporcionado pela monitoria, passei a conhecer as experiências e expectativas destes sujeitos, muitas vezes frustradas pela necessidade de ajudar no sustento da casa.

Concluído o ensino médio ingressei na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, mais uma vez tive que fazer a escolha mais difícil para mim: trancar o curso para prover meu sustento e do meu filho, a escolha entre educação e trabalho é injusta e cruel uma vez que o trabalho provê o sustento e pode causar a preterição da educação, preterição corroborada por Basegio e Medeiros (2013, p. 23): [...] as

dificuldades financeiras geram a obrigatoriedade de contribuir com um salário em casa, para custeio das despesas e a sobrevivência do grupo familiar.

Permaneci trabalhando e o sonho do curso superior adormeceu, o tempo passou e por força do cargo assumido tive que retornar ao ensino superior, formando-me em Administração no ano de 2012 na modalidade EAD1 pela UNISA - Universidade de Santo Amaro. Diferente do que se fala, estudar a distância exige disciplina, determinação e autonomia para aprender os conteúdos dados.

Durante a minha vida acadêmica, alguns professores me inspiraram e serviram de referência para que eu continuasse a caminhada na área da educação, desde minha professora de alfabetização (minha mãe), até a pós-graduação. Isso para mim é de suma importância, porque me ajudou a adquirir consciência do papel do docente em uma sala repleta de estudantes, com histórias de vidas, sabedorias, desejos, necessidades, dificuldades, curiosidades e algumas vezes precisando ter a consciência despertada para tornar-se um cidadão crítico, consciente de seu papel perante a sociedade.

Após a conclusão do ensino superior ingressei logo em seguida na minha primeira especialização na área de Gestão de Pessoas, formada e com especialização pude participar de programas de monitorias voltadas à escolarização de adultos em espaços formais e não formais e em atividade voluntária, o que me oportunizou chegar à docência em 2016 na Faculdade Montessoriano.

Na semana pedagógica do ano de 2017 tivemos um evento intitulado: prazer eu sou a EJA, você me conhece? Foram momentos de reflexão, de conhecer mais sobre os sujeitos que dela fazem parte², de seus percursos permeados por fracassos e vitórias, suas histórias, idas e vindas na batalha diária por condições melhores de vida, foi meu reencontro com jovens e adultos trabalhadores, ali naquele momento nascia o desejo de pesquisar sobre a temática que norteia esta pesquisa.

Este evento trouxe à memória a experiência vivenciada por mim na oitava série, me vi representada em meus estudantes dormindo nas aulas, ar cansado tentando conciliar a todo custo estudo e trabalho, tentando de alguma forma aprender e aplicar os conteúdos dados.

Todos esses acontecimentos me motivaram a querer entender estes estudantes e compreender sua entrada no ensino superior, seus percursos formativos e com isso explicar um fenômeno ainda com poucas produções no cenário brasileiro. Pesquisar sobre egressos

¹ A opção por esta modalidade foi a única na época que me oportunizou trabalhar no Polo Petroquímico de Camaçari e frequentar o ensino superior.

² Neste momento percebi que muitos destes sujeitos ali narrados eram meus alunos; passei a vê-los sob outro prisma e me desafiei a entendê-los e ajudá-los a passar por este percurso muitas vezes solitário e voltei para minha terceira pós-graduação Educação de Jovens e Adultos.

da EJA no ensino superior é um desafio grandioso para uma dissertação de mestrado, mas necessária.

Considero importante informar ao leitor a forma como organizei o texto buscando comunicar os caminhos que percorri com os resultados da pesquisa.

1.2 – ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. Na introdução apresento-me trazendo o início de minha trajetória profissional, as inquietações com o tema e o que me motivou a pesquisar acerca dos egressos da EJA na educação superior.

No segundo capítulo, apresento os aspectos gerais do tema, para em seguida apresentar o problema, os objetivos gerais e específicos da pesquisa e a justificativa, evidencio a metodologia utilizada, os autores que a fundamentam e como estes caminhos se relacionam com a pesquisa.

O referencial teórico que embasa este estudo é apresentado em dois capítulos: no terceiro capítulo quando faço um resgate histórico da EJA da colônia aos dias atuais e no quarto capítulo quando discorro sobre a educação superior, do surgimento à democratização.

No quinto capítulo discorro sobre os sujeitos da pesquisa, exponho a análise dos resultados conforme os objetivos propostos, produzidas com base na aplicação do questionário³ semiestruturado, nas observações realizadas e análise dos documentos. A questão problema orientou a busca sobre como se constituem as trajetórias de formação dos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior privado a distância

A última seção compõe-se das considerações finais, em que se apresenta uma síntese das questões norteadoras da pesquisa, de modo a possibilitar a construção de novos saberes no campo da EJA.

O referencial teórico que sustenta este estudo é embasado por autores como Haddad e Di Pierro (2002), Freire (2002), Paiva (2015), Gadotti e Romão (2011), Arroyo (2017), Ventura (2001), dentre outros.

³ Link Questionário <https://forms.gle/TpA2CtURWAEAnr5X7>

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção as etapas para o desenvolvimento metodológico deste estudo são detalhadas. Apresentaremos a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, bem como os procedimentos para a coleta de dados e os sujeitos da pesquisa e a análise dos resultados.

A Pesquisa nasce de uma indagação cuja resposta não dispõe de informação suficiente para responder o problema por ela trazida, Minayo et al (2009, p.16) entende por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

Freire (2002, p.83), corrobora com Minayo et al acrescentando:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire traz em seu bojo a importância da pesquisa e união desta com o ensino, para ele são uníssonos, o pesquisador através de suas inquietudes e indagações fomentam a pesquisa, a intervenção, o conhecimento, a divulgação e neste ciclo retroalimentam novas pesquisas.

Para que a pesquisa seja reconhecida como tal são necessários seguir determinados procedimentos, neste sentido Prodanov e Freitas (2013, p.51) definem pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, conforme ainda o autor:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Na visão de Lakatos e Marconi (2011, p.83):

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Com este estudo não foi diferente, ele nasceu de uma inquietação, transformou-se em problema de pesquisa cuja sistematização metodológica discorro a seguir.

2.1 EXECUÇÃO DA PESQUISA

A construção da pesquisa iniciou com o levantamento de estudos produzidos sobre o tema. As principais fontes de busca foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, SCIELO⁴, e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES escolhidos por serem consideradas fontes seguras e bem aceitas no meio científico.

O estudo exploratório foi criterioso e importante, feito em três etapas: busca das produções existentes, leitura dos resumos e seleção das produções. Gil (2008, p. 27) ressalta que a pesquisa exploratória é realizada quando o tema é pouco explorado, Prodanov e Freitas, (2013, p.51) complementam que a pesquisa exploratória é utilizada quando a pesquisa se encontra em fase preliminar, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser pesquisado.

Para todos os bancos foram empregados os descritores EJA; EJA e educação superior; egresso da EJA e educação superior; o estudo exploratório permitiu verificar a existência de muitas pesquisas sobre a EJA em diversos temas: políticas públicas, formação de professores, práticas pedagógicas, processos de alfabetização, porém poucos estudos diretamente ligados a temática da investigação.

Quadro 1 – Distribuição das produções agrupadas por ano e tipo de escrita científica

Ano	Tipo de Produção	Número de Publicações
2015	Artigo	1
2016	Artigo	2
2016	Dissertação	2
2018	Dissertação	2
2019	Dissertação	2

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora, 2020

Sendo assim o estudo se justifica pela importância social do tema, sendo relevante na medida em que irá revelar como se dá a trajetória do estudante egresso da EJA no ensino superior quais desafios, dificuldades e experiências são vivenciadas, como são articuladas o ingresso e a permanência destes egressos na instituição, e concomitante proporcionar às Instituições de Educação Superior (IES) uma reflexão acerca destes estudantes que acessam

⁴ SCIELO - O nome SciELO é uma sigla de Scientific Electronic Library Online. Trata-se de um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos. Ou seja: através da SciELO permite-se o acesso eletrônico aos artigos completos de revistas da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Cuba, da Costa Rica, da Venezuela, da Bolívia, do Peru e do Uruguai.

os cursos de Graduação, fazendo com que possam entender de que maneira esses cursos contribuem com a trajetória formativa destes estudantes e como ajudá-los neste caminhar.

Para consolidar a investigação sobre as trajetórias dos egressos da EJA na educação superior privada, estabeleceu-se o seguinte problema: Como se constituem as trajetórias formativas dos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos na educação superior privada a distância nos polos de educação a distância na Bahia do Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV?

A partir dos questionamentos acima inevitavelmente surgem outros: quais desafios, dificuldades e experiências são vivenciados por eles? Como se dá o ingresso ao ensino superior? Como é articulada a permanência destes egressos na instituição? Neste contexto, elegemos como objetivo geral compreender as trajetórias de formação dos egressos da EJA na educação superior privada a distância no Centro Universitário Cidade Verde – UNIFCV – Polos Bahia e como objetivos específicos (I) Caracterizar o perfil sócio demográfico dos egressos da EJA no ensino superior (II) Descrever os desafios e dificuldades vivenciados pelos estudantes nesta trajetória (III) Identificar as condições e as estratégias/arranjos utilizados por estes egressos para permanência no curso.

O foco deste estudo é a trajetória dos egressos da EJA na educação superior privada a distância cujo tema é pouco explorado na produção de conhecimento científico, resultando em uma lacuna cujo preenchimento, pensamos, tem grande potencial de contribuir para avançarmos na compreensão de um amplo espectro de questões inscritas nos âmbitos teórico, prático, institucional e político da garantia de educação formal para todas as pessoas, independentemente da idade, cor, raça ou e religião conforme consagrado em nossa legislação

Nesse sentido, a busca por compreender como se dão essas trajetórias, se mostra uma tarefa de relevante importância não só por colocar em pauta a existência destas trajetórias – e a conseqüente necessidade de melhor as conhecer e compreender – mas igualmente pelo potencial de abrir discussão acerca dos modos como pessoas adultas que acessam a educação superior nela são acolhidas e dela se servem até a conclusão – ou não – do curso.

De acordo com o exposto na parte introdutória deste trabalho, o reconhecimento, quando no exercício da docência, de haver, em salas de aula da rede privada de ensino superior, estudantes que, além de possuírem idade acima da expectativa para o nível, ali chegaram, após concluir a educação básica na modalidade da EJA. As dificuldades e as batalhas travadas por estes sujeitos deram ensejo a uma reflexão que acabou por assumir a

forma de projeto para uma pesquisa cuja sistematização é apresentada nesta dissertação.

Por fim, entendendo a importância da aplicação da metodologia dentro da pesquisa, neste capítulo e em seus subtópicos apresentamos os procedimentos que sustentam o percurso metodológico a partir do problema de pesquisa e dos objetivos propostos, quais sejam: a natureza da pesquisa aplicada com a fundamentação de Prodanov e Freitas (2013), Gil (2008), a abordagem qualitativa, pautada nos autores Minayo (2009), Yin (2015), Chizzotti (2006) o procedimento técnico utilizamos o estudo de caso que utiliza métodos de investigação para análise de um fenômeno situado no local em que ocorre, através da observação e aplicação de instrumentos diversificados e fundamentado com Yin (2015), Gil (2008).

Em seguida, com o local da pesquisa, os sujeitos participantes da investigação, definidos, partimos para a fase de coleta de informações para posterior análise dos resultados.

2.2 PESQUISA APLICADA COM ABORDAGEM QUALITATIVA

Pesquisar na área da educação é agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, o qual diz respeito à relação e incorporação de teorias em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas (PEREIRA, 2019).

O estudo acerca das trajetórias dos egressos da EJA no ensino superior privado a distância, pode ser considerada uma pesquisa na área de educação porque buscou realizar uma investigação nos polos de apoio existentes na Bahia do Centro Universitário Cidade Verde – UNIFCV acerca dos sujeitos da EJA ali existentes e o diálogo com estes sujeitos permitirá uma compreensão de como chegam ao ensino superior, como se articulam para permanência até a conclusão (ou não) do curso.

A construção do conhecimento a partir de uma pesquisa exige a escolha por um percurso metodológico que melhor se adeque para compreender os fenômenos existentes no âmbito da investigação, neste sentido, Pereira (2019, p.11) enfatiza que as metodologias ou abordagens para imergir no campo da educação não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais [...], concordo com a colocação do autor, pesquisar sobre egressos da EJA e educação superior é ao mesmo tempo desafiador e apaixonante, desafiador por ser um tema com poucas produções e apaixonante por despertar o desejo de ler, estudar e pesquisar mais a respeito, indo nesta direção o presente estudo se apropriou da pesquisa aplicada com abordagem qualitativa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.126) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas encontrados na realidade, logo envolve verdades e interesses locais”.

Gil (2008, p.27) enfatiza que a pesquisa aplicada [...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos; [...] preocupando-se com a aplicação imediata em uma realidade circunstancial.

Compreendemos a partir dos autores citados que a pesquisa aplicada se propõe na busca de resultados reais e para que aconteça, é necessária a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Assim, tendo como base um referencial teórico, associado a um problema, o pesquisador, dialogicamente com os sujeitos da pesquisa, seus saberes e anseios, desenvolve, ao longo da trajetória do estudo, uma proposta de intervenção. A pesquisa aplicada envolve a imersão na problemática, e exige do pesquisador engajamento. Engajar-se é imergir no lócus da pesquisa, atentando-se à problemática, ao grupo de sujeitos, aos saberes empíricos, às limitações do contexto. É vivenciar desde as angústias até aos anseios dos atores sociais.

Pelo exposto até aqui e baseado nos autores que fundamentam nossa escolha sabemos que a pesquisa aplicada nos possibilitará produzir conhecimentos para a aplicação prática de uma proposta de intervenção concernente aos egressos da EJA no ensino superior, oferecendo subsídios a estes sujeitos de entrarem, permanecerem e concluírem o nível superior.

Quanto à abordagem utilizamos a qualitativa por entendermos ser esta abordagem a mais adequada, para estabelecer uma compreensão e aprofundamento da realidade do contexto do objeto da pesquisa, Minayo et al (2009, p. 21) afirmam que:

A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, para os autores a pesquisa qualitativa estuda a realidade em aspectos diversos que tem múltiplas possibilidades de informações sobre sentimentos, desenvolvimento do sujeito no mundo integrante desse processo dinâmico em que estamos inseridos, o qual possui significados diversos, possibilitando, dessa forma, mudanças contínuas e interpretações distintas aos fenômenos ocorridos diariamente. A abordagem

qualitativa tem como principal fundamento ir ao encontro dos anseios vivenciados num determinado contexto.

Chizzotti (2006, p.81) contribui e ao mesmo tempo corrobora com Minayo ao afirmar que “a abordagem qualitativa implica em partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”,

Consideramos relevante a escolha da abordagem qualitativa como metodologia de investigação, pois trará oportunidade de compreender como se dão as trajetórias dos egressos da EJA no ensino superior.

2. PESQUISA EXPLORATÓRIA DESCRITIVA COMO PROCEDIMENTO ESTRATÉGICO

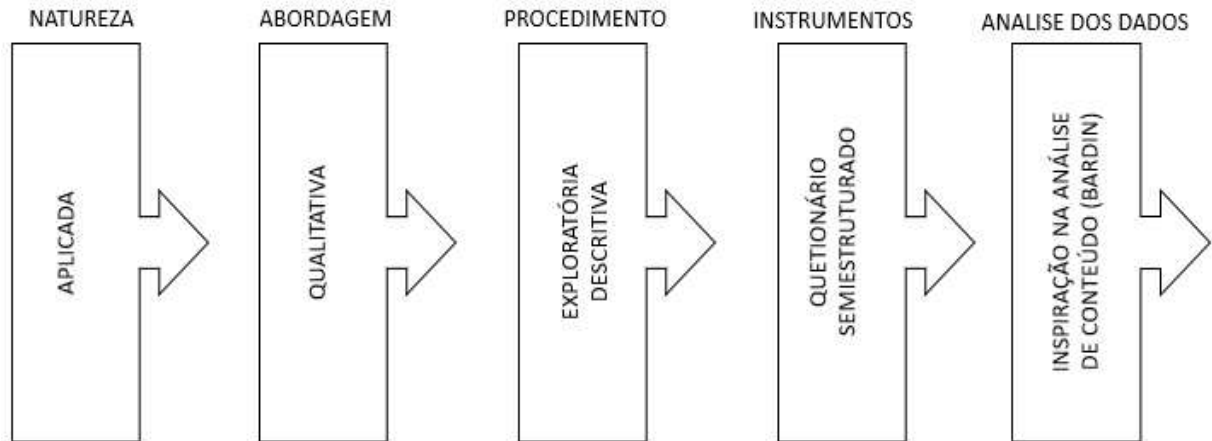
A pesquisa descritiva exploratória na visão de Gil (2002, p.42) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, além de utilizar-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário.

Para Lakatos e Marconi (2002, p. 84), a pesquisa qualitativa exploratória consiste em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos.

Logo, a pesquisa apresenta-se dentro dos parâmetros de pesquisa exploratória descritiva por apresentar características de determinada população neste caso os egressos da EJA na educação superior, dentro do contexto de vida real da UNIFCV nos cursos a distância, sendo um recurso valioso que ao ser concluído vai poder proporcionar uma visão acerca destes sujeitos dentro da instituição.

A estrutura da pesquisa conforme figura abaixo se apresenta organizada e interligada onde cada processo auxilia para uma compreensão de forma mais objetiva para atendimento dos objetivos propostos neste estudo.

Figura 1 – Estrutura da pesquisa



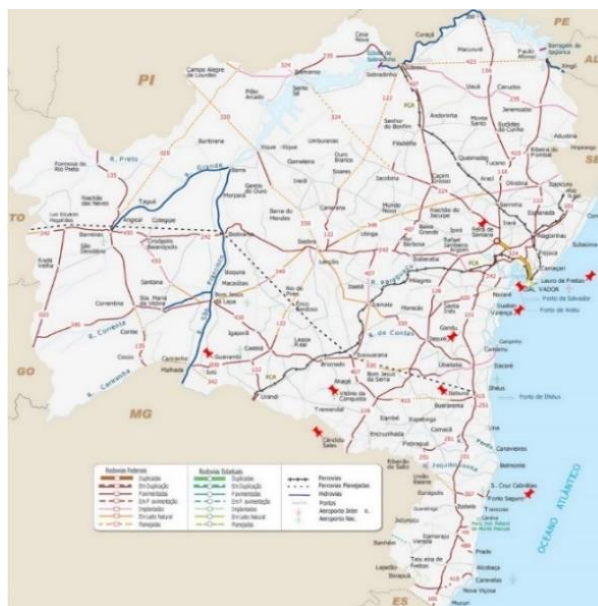
Fonte: Elaboração própria, 2021

2.4 - O LÓCUS DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar as trajetórias dos egressos da EJA no ensino superior privado, a princípio o local da pesquisa seria a Faculdade Montessoriano, instituição privada onde tive o prazer de trabalhar durante oito anos, como docente e como Coordenadora Acadêmica, trajetória interrompida em 2020, consequência da pandemia da COVID-19 que se alastrou mundo afora. A Faculdade fechou suas portas e demitiu todo seu quadro funcional. Essas intempéries exigiram um redimensionamento da trajetória delineada para o desenvolvimento da pesquisa, o que exigiu uma reconfiguração dos instrumentos utilizados para a investigação.

O *lócus* da pesquisa passou a ser os pólos de apoio a distância do Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV) localizados em diversos municípios do Estado da Bahia, esta pesquisa envolveu Coordenadores e estudantes egressos da EJA matriculados nos Polos.

Figura 2 - Mapa dos Municípios Baianos que contém Polos de Apoio da UNIFCV



Fonte: Seplan, 2020

A FCV, instituição de ensino superior privada ofertante de cursos presenciais e a distância. Seu Campus com mais de 20.000 metros quadrados localiza-se no centro da cidade de Maringá-PR, berço da Educação a Distância. Iniciou suas atividades em 2005 com dois cursos na modalidade presencial: Administração e Ciências Contábeis. Em 17 de maio de 2017 através da Portaria nº 635 foi autorizada a ofertar cursos na modalidade a distância.

Os primeiros cursos autorizados para oferta na modalidade a distância foram Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia, em 2019 aumentou o portfólio de cursos acrescentando os Tecnólogos, além dos Bacharelados em diversas outras áreas, sendo alçada no mesmo ano a Centro Universitário hoje UNIFCV, possuindo mais de 40 cursos de Graduação distribuídos entre bacharelados, licenciaturas e tecnólogos, e 300 cursos de Pós-Graduação além dos cursos de extensão, aperfeiçoamento e livres.

A UNIFCV é uma instituição preocupada com a educação quer seja no âmbito presencial, possui programa de iniciação científica (PIC) disponível também para os estudantes da modalidade a distância, além de uma ampla biblioteca virtual com títulos atualizados e repositório com artigos científicos, os mantenedores entendem que a função de uma instituição de educação superior vai muito além de passar conhecimento.

Na Bahia a UNIFCV iniciou suas atividades em Vitória da Conquista, expandindo em seguida para Salvador e demais regiões. A busca abrangeu os cursos ofertados na modalidade a distância dos polos localizados na Bahia a fim de encontrar o maior número

possível de egressos da EJA.

Figura 3 – Campus Sede da UNIFCV em Maringá-PR



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020

2.5 – DISPOSITIVOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é a etapa cujo objetivo é obter informações mais próximas da realidade, em formatos variados, para auxiliar no estudo do comportamento do fenômeno estudado, nas condições ambientais e nas circunstâncias espontâneas de sua ocorrência, com a finalidade de extrair situações que possam ser válidas como resultados de pesquisa, para Prodanov e Freitas (2013, p.97) é neste momento que se define a população, a amostragem, os instrumentos e a forma como estas informações serão analisadas.

Inicialmente, no intuito de buscar o universo de participantes do nosso estudo de caso, solicitamos à Coordenação Acadêmica da UNIFCV autorização para que tivéssemos acesso ao JACAD – sistema acadêmico utilizado pela Instituição com o intuito de identificarmos os sujeitos egressos da EJA inseridos no ensino superior existentes no recorte temporal de 2018 a 2020.

Encontrar os sujeitos egressos da EJA no ensino superior é um desafio, muitas vezes os dados cadastrais dos estudantes não se encontram organizados e nem atualizados nos sistemas acadêmicos que possam ser acessados, a falta de informação começa desde o término do ensino médio até o acesso ao ensino superior:

Percebe-se que as escolas do ensino médio que trabalham com educação de jovens e adultos, não têm arquivados dados de seus alunos informando a trajetória deles após o término do curso e nem se eles chegam ao ensino superior, assim como, a maioria das IES também não têm em seus arquivos, explicitamente, se seus alunos são oriundos da educação de jovens e adultos. (JESUS FILHO, 2013, p. 15-16)

Nossa busca não foi diferente, nos deparamos com cadastros desatualizados e incompletos, o que dificultava na obtenção da informação de forma mais objetiva, diante do cadastro incompleto solicitamos a IES que entrasse em contato com o aluno para completar as informações cadastrais. Com os cadastros organizados e atualizados foi possível encontrar por meio do JACAD as informações que permitiam identificar os estudantes que haviam concluído o ensino médio na EJA, foram identificados 81 estudantes egressos da EJA matriculados nos diversos cursos de graduação.

Com a população devidamente identificada partimos para coleta de informações por meio dos dispositivos de investigação selecionados. Neste estudo utilizamos questionário semiestruturado⁵, Gil (2008) afirma que esse instrumento traduz os objetivos da pesquisa em questão e pode trazer várias vantagens ao pesquisador, como:

[...] a possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL 2008, p. 122).

Buscamos com o questionário apontar algumas características sociodemográficas dos sujeitos participantes, descrever quais desafios e dificuldades eles vivenciam e por fim identificar as estratégias utilizadas para permanência no curso.

O questionário desenvolvido na plataforma digital gratuita Google Forms⁶, cujo conteúdo foi dividido em eixos que contemplaram questões sobre as realidades socioeconômicas, demográficas e culturais contendo questões abertas (os participantes formulam suas respostas) e fechadas (as respostas estarão limitadas aos itens preestabelecidos), Gil (2008, p. 121), define questionário:

Como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Nesse processo, os dados coletados serão organizados em tabelas, gráficos e textos sempre em consonância com os autores que dialogam a respeito da temática deste trabalho, examinando as informações no intuito de encontrar subsídios para atestar o objeto de pesquisa.

O link contendo o questionário foi enviado primeiro por e-mail para todos os 81 estudantes devidamente identificados, as respostas por esta via foram poucas, somente 4 estudantes interagiram, o que corresponde a 11% da população identificada na fase exploratória o que, em grande medida, frustrou nossa expectativa que era de atingir um percentual em torno

⁵ Questionário encontra-se no Apêndice I

⁶ Link Questionário <https://forms.gle/TpA2CtURWAEAnr5X7>

de pelo menos 50% da população.

Buscando alcançar o maior número possível de participantes, solicitamos aos Coordenadores dos Polos auxílio nesta coleta das informações encaminhando para estes egressos o link contendo o questionário, não conseguindo ainda os resultados esperados partimos para os meios digitais.

Salvamos todos os contatos no telefone e interagindo por meio da plataforma do WhatsApp, após as devidas apresentações e explicações referentes a pesquisa e a importância desta para a sociedade, por este meio a interação foi melhor e maior chegando ao número de mais 23 respondentes, sendo considerado o número de participantes ainda baixo, iniciou-se a contatá-los via telefone, aos que atenderam e se dispuseram a ouvir as apresentações e explicações realizaram-se da mesma forma que foi realizada pelo WhatsApp, conseguiu-se mais 9 respondentes, totalizando 36. Alguns estudantes disseram que até gostariam de participar da pesquisa, mas por força do trabalho não dariam conta, outros não se reconheceram partícipes da EJA e os demais não responderam. Para melhor visualização sistematizamos na tabela abaixo:

Tabela 1– Interação dos sujeitos da pesquisa com o questionário

Quantidade – 81	%	Devolutiva
36		Retornaram os contatos e responderam ao questionário
12		Não se reconheceram Sujeitos da EJA
21		Gostariam de participar mais por falta de tempo não podem
12		Não retornaram as tentativas de contato

Fonte: Elaboração própria, 2020

2.6 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise e interpretação dos resultados é um dos momentos mais ricos da pesquisa, nela estarão contidos os resultados acerca do problema e objetivos da pesquisa. Prodanov e Freitas (2013, p.112), enfatiza que:

[...] A análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar os pressupostos da pesquisa. A análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

Gomes (2009, p.79) comunica que tanto a análise quanto a interpretação de dados ocorrem durante todo processo da pesquisa, e que não há fronteiras nítidas entre a coleta

de informação, início do processo de análise e a interpretação, o importante é fazer uma avaliação do material disponível durante o estudo.

A partir destas colocações, o procedimento escolhido para a análise de dados foi inspirado na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 47) é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que tem por objetivo obter informações que permitam a inferência de conhecimentos a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, mas especificamente em um recorte sobre as unidades de registro palavra e tema.

Vala (2003, p. 108) traz que esta análise pode ser utilizada em qualquer tipo de investigação empírica para o estudo de atitudes, opiniões, percepções, representações e práticas a partir de material não-estruturado, bem como na análise de questões abertas de questionários e na fase de elaboração do questionário.

Utilizamos ainda para auxiliar na compreensão da representação dos dados qualitativos apresentados, trouxemos também gráficos, tabelas e quadros, estes recursos segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 37), são formas sistemáticas de apresentar os dados deixando-os mais claros, mais objetivos.

Assim, a partir da aplicação da metodologia descrita nessa seção, foi possível promover discussões que envolvem as trajetórias dos estudantes da EJA na educação superior.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? (GARCIA, 2011, p.25).

É preciso compreender as vozes que emergem da EJA, afinal o que se pretende com essas falas que surgem de um longo percurso fragmentado por idas e vindas escolares? Para contextualizar as falas dos sujeitos da pesquisa é importante dialogar com a Educação de Jovens e Adultos, indo neste sentido este capítulo está estruturado em 4 tópicos que procuram demarcar o itinerário a partir do qual foram organizados os argumentos acerca do tema em questão. Assim, em primeiro lugar, apresento contextualização da Educação de Jovens e Adultos – EJA desde o Brasil colônia onde encontramos os primeiros movimentos acerca da educação de adultos até os dias atuais.

Nesta direção, sustento a importância dos estudos sobre egressos da EJA no ensino superior considerando a presença substantiva das classes trabalhadoras na universidade brasileira (na privada, em especial) um fenômeno novo e, conseqüentemente, permeado por contradições de toda a ordem.

No segundo tópico explano sobre Paulo Freire, impossível falar em EJA e não falar de sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na EJA, ressaltando a importância dos pilares de sua prática pedagógica, seu engajamento na formação de jovens e adultos trabalhadores até chegar ao golpe militar, que paralisou os seus relevantes trabalhos, e sua volta do exílio, salientando a necessidade do docente assumir com sensibilidade o processo educacional e observar os estudantes da EJA com olhar diferencial, preparando-os para enfrentar os desafios para chegar ao ensino superior, tendo como contribuição o Parecer CNE/CEB nº 2000, que trata das funções da EJA e sua aplicação e importância dentro desta modalidade de ensino.

Em seguida disserto sobre o perfil dos sujeitos da EJA, considerando o contexto social em que estão inseridos.

Utilizamos como aporte teórico os autores: Gadotti e Romão (2011), Freire (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (2015), Silva (2017), Ventura (2001), Durhan (2000), dentre outros.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Ao refletir sobre a importância da educação para a vida e em sua capacidade de transformação social, se faz necessário compreender as dificuldades pelas quais passa uma pessoa adulta com histórico constante de abandono escolar para retomar os estudos. A Educação de Jovens e Adultos assim com seus sujeitos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização, para Basegio e Medeiros, (2013, p.18) “a educação de jovens e adultos em nossa sociedade antes de se tornar modalidade, foi criada com o objetivo de fornecer operários qualificados ao sistema industrial que nascia”. Haddad e Di Pierro (2000, p.108) destaca:

Que tanto no passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendem um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de competência técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais de seus sujeitos.

Para os autores qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos estende-se por quase todos os domínios da vida social, mas ambientar a EJA no contexto histórico político do Brasil é importante para que possamos entender os desdobramentos, dilemas e desafios que foram ocorrendo desde o período colonial até os dias atuais.

O texto apresentado faz uma breve contextualização do tema em diversos momentos da história do Brasil, bem como sua regulamentação enquanto modalidade, até os dias

atuais no qual o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível pensar em desenvolvimento futuro.

A educação no Brasil exercida pelos jesuítas, destinava-se primeiramente, à transformação do indígena em pessoas civilizadas, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e a imediata formação de uma nova sociedade. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado ocorre pela necessidade em incorporar no índio o pensamento de trabalho e ao novo modo de produção e mais tarde aos escravos negros como ressalta Haddad e Di Pierro:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (2000, p. 109).

As iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos já acontecia no Brasil Império mesmo de forma incipiente, a primeira constituição datada de 1824, garantia o direito a educação primária para todos os indivíduos, mas esta premissa segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) não passou de intenção legal, ainda conforme o autor os descompassos entre o proclamado e o realizado acontecia devido a educação ser administrada por uma pequena parcela da população, a elite, a qual deixava de fora os negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Esta exclusão acompanhada da desigualdade social que acompanha o Brasil desde o período colonial foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa, que, hoje, são os sujeitos da EJA. (JARDILINO E ARAÚJO, 2014).

A constituição de 1891 primeiro marco legal da República brasileira pautada na concepção federalista passa para as Províncias e Municípios a responsabilidade pelo ensino básico, enquanto a União assume uma presença maior no ensino secundário e superior, além de estabelecer a exclusão dos adultos analfabetos da participação ao voto.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.109) esta atitude federalista garante mais uma vez a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, devido aos poucos recursos financeiros das Províncias e Municípios, que depende das oligarquias regionais para liberação destes recursos. Paiva (2015, p.91) corrobora com Haddad e Di Pierro: [...] cabia à União promover a difusão das “belas letras” (a poesia, a história, a filosofia), sem poder auxiliar os estados no desenvolvimento da

instrução popular [...], para a autora esta atitude mantém o ensino elementar descentralizado e colabora para manter a margem o sujeito analfabeto.

Com a Proclamação da República em 1889, vem à tona uma discussão outrora abordada no país e que se prende à instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto. (PAIVA, 2015). Para a autora o imbróglio ocorreu lá atrás na Constituição de 1824 quando foi estabelecido que as eleições seriam indiretas e tomava a renda como base eleitoral, excluindo a maior parte da população do processo político, mas o saber ler e escrever não foi tomado como condição requerida para votar ou ser eleito, a seleção se baseava nos rendimentos líquidos anuais dos cidadãos, deixando segundo a autora aberta a participação dos iletrados neste processo.

Para resolver a não participação dos iletrados no processo eleitoral e atender os desejos dos setores médios em participar do processo político, inicia-se segundo Paiva (2015, p. 92) discussões que conduziria a Lei Saraiva (1881)⁷, a qual tornava a eleição direta e admitia a elegibilidade dos católicos, ingênuos, libertos e naturalizados que tivesse renda e soubesse ler e escrever, a classe dominante encontrará um novo, complementar e único mecanismo capaz de excluir os escravos libertos e os trabalhadores que mesmo tendo renda não poderia votar: a instrução. Para Paiva (2015, p.93): “a ampliação, dessa forma beneficiava apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um instrumento de ascensão social”.

O uso da instrução como instrumento de ascensão social tem caráter de exclusão e provoca o preconceito contra o analfabeto até os dias atuais, para Paiva (2015, p.93):

Antes de tomar a instrução como instrumento de ascensão social o analfabetismo não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo e não o impedia de ganhar dinheiro. Mas, com a progressiva valorização da instrução como instrumento de ascensão social origina-se o preconceito contra o analfabeto, passando este a ser identificado como incapaz e incompetente, uma associação segundo a autora injusta e desumana.

Neste sentido, com o intuito de defender o analfabeto demonstrando que ele possui capacidade e está sendo vítima do sistema capitalista Gadotti e Romão (2011, p. 39) afirmam que “o analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política”.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) e das modificações que ela acarretou na vida do País, as ideias de difusão do ensino elementar sufocadas pela consolidação do

⁷ Instituída através do Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881

poder oligárquico e hegemonia do grupo agrário-comercial, voltam a ser discutidas por diversos grupos que atribuem o problema educativo à precária difusão do ensino e apontam esta precariedade como responsável por todos os problemas do País, (PAIVA, 2015).

Os precários números de escolarização que nosso País mantinha quando comparados a outros países da América Latina ou do resto do mundo começava a mandar sinais de que esta seria uma grande e permanente preocupação tanto para a população como para as autoridades brasileiras, (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Neste viés aparecem os primeiros profissionais da educação, introduzindo as ideias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade de ensino. Para Paiva (2015, p. 99):

É a partir deste período (considerado um dos mais importantes na história da educação brasileira), que se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das ideias pedagógicas, que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos.

Segundo a autora assiste-se em um primeiro momento uma verdadeira cruzada contra o analfabetismo além do movimento em prol do aumento de escolas e da melhoria da qualidade do ensino, enfatiza-se o aspecto qualitativo da educação, exige-se ainda que a responsabilidade pela oferta deste serviço seja do Estado com o auxílio financeiro da União, esta descentralização permitiria que os esforços educativos estaduais fossem muitos variados, mas em contrapartida a União não teria dados em relação ao movimento educativo de cada Estado, segue-se em meio a tantos arranjos solucionar o analfabetismo no País.

O Governo Central é então pressionado a nacionalizar a educação, trazendo a responsabilidade para a União, criando meios de aproximação entre sociedade e governo para tentar acabar com o alto índice de analfabetismo no País. Inicia-se às reformas educativas cujos responsáveis são os profissionais da educação, para Paiva (2015, p.115) esses profissionais estão preocupados com a remodelação dos sistemas estaduais de ensino, com a melhoria da qualidade do ensino, com a psicologização do ensino e com uma adequada administração do ensino.

As reformas estaduais dão-se no País inteiro e cada estado implanta de uma forma diferente, para Paiva (2015, p. 115) as reformas deste período são muitas vezes mais do simples reformas; são a própria montagem de sistemas estaduais de ensino considerados inexistentes.

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do estado no Brasil, ao contrário do Federalismo que prevalecera até aquele momento reforçando os interesses das

oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada (HADDAD E DI PIERRO, 2000), para Ventura (2001, p.2):

Este mesmo período caracterizou-se no Brasil pela perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira, [...] a nova situação, implantada a partir dos anos de 1930, veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que tange a educação.

A Constituição de 1934 foi um avanço na sistematização da educação, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), consolidando o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva inclusive aos adultos, determinando de maneira clara as esferas de competência da União dos estados e municípios. (VENTURA, 2001). Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), a nova Constituição (1934) estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação, além de reconhecer pela primeira vez a educação de jovens e adultos.

Desde os primeiros anos do Estado Novo (1937 a 1946) as iniciativas em prol da difusão do ensino elementar se fizeram presente. Em 1938, o país contou com a criação de duas frentes importantes para a educação: a primeira foi a Comissão Nacional do Ensino Primário, cujo objetivo era estudar e propor bases da política a seguir em matéria de ensino primário e estabelecer um plano de combate ao analfabetismo⁸, e a segunda foi o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)⁹, com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional (PAIVA, 2015).

Os primeiros estudos realizados pelo INEP, mostram de forma nua e crua o índice de precariedade do nosso ensino do primeiro grau, confirmando o agravamento do analfabetismo no país.

A década de 1940 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação. A convocação da I Conferência Nacional de Educação em dezembro de 1941, demonstra a preocupação do Governo com a quantidade de analfabetos existentes no país, segundo Paiva (2015, p. 148) “esta Conferência pretendia discutir os problemas da educação escolar e extraescolar tendo como principais temas a organização, difusão e elevação da qualidade do ensino primário, normal, além do ensino profissional”.

⁸ O último censo (1920) revelava que 72% da população brasileira acima de cinco anos permanecia analfabeta

⁹ Através do decreto nº 580 de janeiro de 1938

Como resultado da I Conferência Nacional de Educação, institui-se em 14 de novembro de 1942 o FNEP (Fundo Nacional da Educação Primária) destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país, cujo recursos segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110-111) deveriam ser utilizados para “realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o ensino supletivo para os adolescentes e adultos”.

Finalmente com a efetivação do FNEP a educação de adultos ganha autonomia em relação a educação elementar, dispondo de recursos próprios para se desenvolver, passando a ser objeto de discussões específicas, (PAIVA, 2015).

Em 1945 no cenário mundial findava-se a II Grande Guerra, institui-se a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), órgão vinculado à ONU (Organização das Nações Unidas) e no Brasil ocorria a queda do Estado Novo, para Ventura (2001, p.4) com o fim do Estado Novo surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar a mão de obra para o mercado industrial em expansão.

A qualidade do ensino no Brasil continuava precaríssima, o censo de meados de 1940 indicava ainda a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais, o ensino elementar tanto em quantidade como em qualidade não avançava, nesse período a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas. (PAIVA, 2015).

O Brasil industrialista precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora tanto no que tange à alfabetização, quanto no que se refere à qualificação e treinamento da força de trabalho, para atender a educação da classe trabalhadora foi criado em 1942 o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), para atender a alfabetização em massa Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1947, promove a Campanha Educacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a finalidade de alfabetizar a população, sua influência segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos. Para Ventura (2001, p. 5). o SENAC veio para dar conta do impasse provocado pelo fracasso da expansão não alcançada do ensino médio profissional, não atendendo as exigências do mercado cada vez mais industrial do país.

A posteriori surgiu a segunda e depois a terceira campanha em todo o país, além dos diversos movimentos informais e formais, baseados na ideia de sanar a vergonha nacional,

diante da UNESCO, ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Novamente, a educação está fortemente ligada à questão laboral, uma vez que se necessita da força do trabalho, sobretudo força de trabalho barata. A população adulta não apresenta as habilidades necessárias para desenvolver o trabalho, portanto, procura-se instrumentalizar a população pobre para dar conta dessa necessidade política e econômica do país.

Compreendemos com tudo que explanamos até aqui, que o verdadeiro avanço da modalidade se deu no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos que ocorreu no ano de 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Tal congresso apontou para o importante olhar da educação como uma garantia por direitos, e para a preocupação com a responsabilidade social e política da educação, algo que ainda não havia sido pensado e instituído até então. Uma EJA que enxergasse para além do mecanicismo do ato de ler e escrever, uma educação para a conscientização, como demonstra Freire, (2002, p. 30).

Por fim, esse congresso repudia a forma mecanicista e arbitrária que as políticas de EJA vem tratando essa modalidade, impondo ao governo buscar soluções que atenda ao problema crônico do País: o analfabetismo. (PAIVA, 2015).

Pressionado pelos resultados apresentados no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, apenas seis anos após a realização deste (1964), o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Freire, baseando-se em sua experiência em Angicos-PE. Essa, como outras experiências da EJA no Brasil, foram rapidamente extintas, sobretudo durante o período militar, o qual produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e culturas populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais censurados.

A EJA é deixada de lado pelo Ministério da Educação, a paralisação de diminuir o alto índice de analfabetismo no Brasil repercutiu mal internacionalmente, a UNESCO volta a pedir aos Países membros mais empenho nos programas voltados a educação de adultos e mesmo em meio às ações repressivas alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivado, como a Ação Básica Cristã (ABC), para Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar a lacuna deixada pelos movimentos de cultura popular, o programa foi bastante criticado e como os demais acabou extinto nos anos seguintes.

Concordamos com Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) ao colocar que a educação de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte do Estado, uma vez que tinha nela um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Os programas criados

seguem um ciclo: iniciam com entusiasmo e logo em seguida dão lugar a letargia, decepção e extinção. Os recursos destinados a estes programas são perdidos e resultados efetivos não são vistos.

A educação de adultos ao longo de sua história desde o período colonial parece viver em uma eterna montanha russa, um verdadeiro sobe e desce. A cada governo um novo pensamento, extingue-se o que foi feito anteriormente, mudam-se parâmetros, criam-se diretrizes novas com ares de velhas conhecidas, e assim neste contexto de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar é fundada em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Movimento esse que priorizava a leitura e escrita, deixando no esquecimento a politização do sujeito.

Para Haddad e Di Piero (2000), o MOBRAL¹⁰ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi um programa imposto, sem participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias, havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio das oposições, intensa campanha da mídia.

O MOBRAL não parou de crescer durante toda década de 1970, ao longo de sua existência gozou de autonomia, estabeleceu sua estrutura paralela aos sistemas de ensino existentes, perdurou durante todo regime militar, tinha imensa força política e financeira (VENTURA, 2001).

Paiva (2015, p. 335-338), trava duras críticas ao MOBRAL e o classifica como desacerto técnico devido o regime autoritário característico do mesmo, que passou por cima do consenso existente nos meios educacionais, contra tal tipo de programa, e impediu a sua discussão pública, aliás sobre esta ausência de discussão e consenso Ventura (2001, p.15) ressalta que o MOBRAL em nada lembra as concepções alfabetizadoras e propostas teóricas-metodológicas de Paulo Freire.

O MOBRAL buscou neutralizar os movimentos estudantis para que não houvesse contestação ao regime, e ampliar sua legitimidade junto às classes populares, buscando legitimar um interesse inexistente pela educação do povo com o objetivo claro de fortalecimento eleitoral do partido governista (PAIVA, 2015).

O movimento passa a ser criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e

¹⁰ Criado pela Lei nº 5.379 de 11 de dezembro de 1967.

pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem, além da falta de veracidade nos resultados divulgados e em 1985, já no início da chamada Nova República, após 20 anos de regime militar, substituiu-se o MOBRAL pela Fundação Educar, com as mesmas características, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.

O objetivo do Educar era [...] promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente. (ZUNTI, 2000, p.11) citado por (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.62).

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis foi um momento histórico no qual se destaca a união de antigos e novos movimentos sociais que voltaram a ocupar espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando formas de organização.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Carta Magna reconheceu que o governo foi incapaz de garantir educação básica para todos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes, atribuindo à educação o papel de instrumentalizar o sujeito preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

De acordo com o artigo 60 da Constituição Federal, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregaram de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO.

Esta comissão denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), acabou sendo desarticulada com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. É importante apontar que, naquele ano, vários debates foram realizados por instituições governamentais e não

governamentais no sentido de encontrar estratégias para reduzir o analfabetismo no Brasil. (FRIEDRICH et al, 2016).

A década de 1990, foi marcada por muitas mudanças, inclusive na política educacional do país, as mudanças não aconteceram por acaso, foram decorrentes da necessidade social e para atender o mercado de trabalho, a luta pelos direitos humanos fortaleceram a demanda pela educação com mais qualidade exigindo mais atenção dos setores públicos, tentando quebrar um ciclo em que a educação desde o período colonial serviu até então para domesticar as massas consideradas menos favorecidas em prol da elite (VITELLI, citado por SOARES, 2019).

Com o advento da LDBEN 9394/1996 a EJA se constitui como uma modalidade da Educação Básica, ao ser concebido como forma diferenciada do ensino regular, assumindo concepções e práticas construídas a partir das décadas de 1950, as quais consideravam os jovens e adultos, sujeitos da própria aprendizagem, reiterando os direitos educativos destes sujeitos, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda , e na provisão de ensino fundamental gratuito. (PIERRO, 2010).

Em 1997, com a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), enfatizou que essa “[...] modalidade de educação torna-se mais que um direito, passou a ser vista como a chave para o século XXI, sendo esta consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade” (FRIEDRICH et al. 2010, p.400).

De forma mais específica, a partir dos anos 2000, com a elaboração das diretrizes curriculares para oferta e estruturação dos cursos de EJA, algumas especificidades para essa modalidade de ensino começaram a ser prescritas por novas legislações, por fim o parecer CNE/CEB nº 11/2000, fundamentou a EJA como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, e a definiu como modalidade que tem as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Tais funções foram estabelecidas, tendo como referência, fatores socioeconômicos, sociais e psicossociais, que excluem as pessoas do processo de escolarização regular. O parecer argumenta que em todas as idades e épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p.12).

Para a CNB/CEB 11/2000 a função reparadora não significa apenas a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também o reconhecimento daquela desigualdade ontológica de todo e qualquer ser humano e

complementa:

Desta negação evidente na história brasileira, resulta a perda ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, logo nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. (BRASIL, 2000, p.6)

Logo, deve ser observada como oportunidade de presença de jovens, adultos e idosos na escola, com acesso não só ao ensino fundamental obrigatório e gratuito como também ao ensino médio, sendo uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais com efetiva atuação das políticas sociais, sendo o reconhecimento do poder público:

A função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2000, p. 8-9).

A função equalizadora vem para dar suporte aos trabalhadores, aposentados, donas de casa, permitindo dar seguimento aos estudos dos que necessitaram interromper seus estudos por algum problema, devendo então ser reparada, possibilitando então oportunidades de inserção no mundo do trabalho e participação social, com novas vagas e oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.8).

Para a CNE/CEB 11/2000 a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Logo a função equalizadora proporcionará ao sujeito cujo direito foi negado oportunidade de inclusão em nossa sociedade majoritariamente desigual.

A função qualificadora é a que confere maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente, para CNE/CEB nº 11/2000, a função qualificadora é o próprio sentido da EJA, ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares, já que a vida é composta de aprendizados constantes.

Após a extinção do Mobral em 1985, o governo federal abandonou provisão direta da alfabetização de jovens e adultos, assumindo funções subsidiárias de financiamento e apoio técnico aos estados, municípios e organizações sociais, por intermédio da Fundação Educar (1985 a 1990), do Programa Alfabetização Solidária (1998 a 2002) ou do Brasil Alfabetizado (2003 a 2007). Tais programas não deram certo e foram extintos sem

conseguir erradicar o analfabetismo do País.

Indo neste sentido de implantar projetos que erradiquem o analfabetismo no país, criar políticas públicas que deem conta da universalização e democratização da educação básica considerando a EJA em seu contexto, que a LDBEN 9394/1996 em seu art. 9º e o art. 214 da Constituição Federal (1988) preveem a criação de do PNE (Plano Nacional de Educação), para Di Pierro (2010, p.939) o PNE foi marcado por controvérsias sobre a importância da EJA na agenda de políticas públicas, [...] apesar do amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida, constata-se a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupo de idade [...], para a autora mesmo nos dias atuais a EJA ainda não é pensada em sua plenitude como modalidade. Para Torres (2002) citado por Di Pierro (2010, p.942):

O discurso técnico político que justificou a secundarização da formação dos adultos na agenda da política educacional apoiava-se no suposto caráter profilático das medidas que priorizavam a formação das novas gerações, com base no argumento propalado por organismos multilaterais de crédito e assessoramento de que os investimentos na EJA se mostravam pouco efetivos.

O Plano Nacional de Educação, assim como todo contexto que envolve a EJA tem seus baixos e altos, implantada no então governo de FHC (1995-2003) o PNE foi considerado por muitos especialistas, associações estudantis e sindicatos como sendo de cunho neoliberal desenvolvida até então no âmbito financeiro, político, econômico e industrial, com vistas a atender a necessidade do governo em adequar o Estado às significativas mudanças que ocorriam no mundo capitalista (HERMIDA, 2006).

Para Haddad e Di Pierro (2015, p. 945) a EJA foi esquecida enquanto modalidade e direito humano quando no contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção de gastos, o governo induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, restringindo as fontes de investimento para a EJA.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2012) verifica-se já no primeiro mandato uma mudança de posição relativa a EJA dentro da política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e suas ações para Haddad e Di Pierro (2010, p.945-946) destaca-se dois pontos:

Primeiro observou-se um incremento na colaboração da União com os estados e municípios por meio da institucionalização da modalidade no ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência estudantil e segundo a proliferação de iniciativas geridas em diferentes instâncias de governo [...] entre os quais: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

O cenário torna a mudar quando em 2018 chega ao governo o então Presidente Jair Messias Bolsonaro. Já nos primeiros atos de seu governo extinguiu a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), restando apenas a Secretaria da Alfabetização, cujo olhar está muito mais focado na educação infantil e no ensino fundamental, [...] o programa do governo não se apresentava com claros objetivos e metas para os quatro anos de mandatos, nada havia para a EJA, nem mesmo ao elevado número de analfabetos no país e políticas para superá-las (HADAD E DI PIERRO, 2019, p.3).

O governo neoliberal de Bolsonaro, deixa claro ao palestrar para empresários no Espírito Santo, que em seu governo não existiria espaço para diálogo no campo da educação, ao contrário, seu programa de governo defendeu expurgar o educador da escola, criticando durante Paulo Freire, enaltecendo a escola sem partido, em um claro anúncio de estreiteza de pensamento que visa apenas construir escolas desinteressadas em desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho (PAIVA, HADDAD e SOARES, 2019).

Foi no contexto das lutas de setores da sociedade por mais cidadania que apareceu a demanda por escolarização para pessoas que não tinham possibilidade de estudar, para os autores é necessário preservar a memória da EJA, “para que estas experiências não se percam, especialmente porque nem sempre são sistematizadas e registradas” é necessário revisitar o passado, continuar lutando no presente com vistas ao futuro. Na avaliação dos autores:

A EJA no plano federal entrou em um período de desmonte, mas que a grande parte do atendimento desta modalidade se encontra nas mãos dos governos estaduais e municipais e alerta para que estes governos compreendam a gravidade da ruptura do direito de assumir nas esferas de atuação, com recursos próprios, o dever com a educação desses sujeitos de direito. (PAIVA, HADDAD e SOARES, 2019, p. 4).

A Constituição de 1988 legitimou a educação como direito para todos, direito

ratificado pelas conferências internacionais, e acordos internacionais¹¹, as agendas nacionais e internacionais, os Fóruns da EJA, GT's. apesar de toda essa documentação existente, o direito não se faz prática automaticamente, tem que ser implementado e ter garantido o seu cumprimento. Segundo Bobbio (1992, citado por Paiva, Haddad e Soares, 2019, p.4) “o problema mais grave na atualidade em relação à conquista de direitos não é a sua fundamentação, mas como protegê-los”.

Os autores complementam que para a população que luta por direito à educação, é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, e se não houver, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar. “A luta cansa, mas também ensina, e esta é, pois, uma grande aprendizagem da luta” (SPOSITO, 1993) citado por (PAIVA, HADDAD E SOARES, 2019, p.4).

Haddad e Di Pierro (2015, p.197), alertam que o Brasil ingressa no século XXI com o desafio de superar as mazelas provocadas desde o século XIX e que perduram até hoje.

Por fim a valorização do aprendizado do aluno fora da sala de aula é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire e está no âmago de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos, neste sentido trazemos no subitem a seguir a rica contribuição deste educador na educação de jovens e adultos.

3.2 A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, os pilares de suas práticas pedagógicas foram pautados pela observação, comparação e experimentação. Gadotti (1996, p. 17) cita que “Paulo Freire é, com sua longa e brilhante trajetória na arte de educar uma figura lendária”, enxergando em suas ações educativas o progresso moral e social da sociedade, identificando os problemas no ensino voltados a limitar mentalmente e fisicamente as possibilidades e atividades realizadas pelos jovens, adultos e idosos no sistema educacional. Sentindo assim, grande necessidade de aproximar a escola da vida cotidiana para obter a formação de indivíduos inseridos em um contexto natural e cultural conectados, onde não se fragmenta a escola das demais partes da vida.

¹¹ Que assinados pelos governos mesmo não tendo caráter impositivo podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil exerça pressão para a garantia de direitos, mudanças de lei e comportamentos, além de acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas

O pensamento de Paulo Freire – a sua teoria do conhecimento – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI et al, 1996, p. 70).

Desde cedo Paulo Freire foi defensor de uma educação social, para ele o estudante além de se conhecer necessitava conhecer também os problemas sociais que o afligiam, levava o sujeito a prática vivida, ele não via educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Para Gadotti et al (1996, p. 36):

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a da educação como ato político. Tudo isso era novo no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder.

Este pensamento contrariava o método de ensino tradicional, onde somente o professor detinha o saber. A natureza política da educação, antes mesmo que sua especificidade pedagógica, técnica e didática tem sido o cerne da preocupação freiriana tanto em suas reflexões teóricas como na sua práxis educativa.

Para Freire o alfabetizar-se não é o ato mecânico de aprender a ler e escrever, para ele quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura está vencido ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita, estão alfabetizando-se politicamente. (GADOTTI et al, 1996, p.37).

Sendo assim o método criado por ele conhecido como “método Paulo Freire” extrapola o ler e escrever, o aprender é para ambos: estudante e professor, baseia-se no relacionamento, no entendimento de mundo pelo sujeito e não pelo que é dito pelo professor.

É necessário conscientização e contextualização com o espaço onde este estudante se relaciona, Paulo Freire ratifica que uma pessoa que vive no nordeste não poderia ser alfabetizada com as frases prontas de cartilhas elaboradas para outro tipo de população, com realidades sociais e econômicas divergentes.

O método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. (GADOTTI et al, 1996, p.95).

Paulo Freire, extrapolando a área acadêmica e institucional, engajou-se também nos

movimentos de educação popular do início dos anos 60. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (M.C.P.) do Recife, e nele trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo, no sentido de, através da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das massas populares na sociedade brasileira. Este primeiro Movimento de Cultura Popular do Brasil marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva do educador pernambucano (GADOTTI, 1996, p.38).

Por suas concepções de educador popular progressista, Freire ficou mais conhecido nacionalmente como educador voltado para as questões do povo. Nasceu assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que pelo “Método Paulo Freire” tentava alfabetizar, politizando, 5 milhões de adultos.

É importante salientar que a classe dominante notou a ameaça de uma educação para todos e colocaram-se contra o programa e em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465, o programa foi extinto pelo governo militar, pelas suas ideias revolucionárias sobre o processo educacional. Paulo Freire foi obrigado a responder inquérito militar, “sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964” (GADOTTI, 1996, p, 42), devido a problemas de saúde Freire deixa a Bolívia e vai para o Chile onde permaneceu até 1969, “andarelhando” pelo mundo como ele mesmo gostava de falar.

Em 1980 retorna em definitivo para o Brasil sob o clima da anistia política, iniciando novamente o seu trabalho, construindo sua pedagogia com bases na crença da igualdade dos indivíduos, uma proposta pedagógica diferente do MOBRAFAL que tem suas bases na crença de que a elite é capacitada para elaborar projetos que devem ser executados pelo povo (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire, sentia a necessidade de aproximar a escola da vida cotidiana para obter a formação de indivíduos inseridos em um contexto natural e cultural conectados, onde não se fragmenta a escola das demais partes da vida, para Feitosa (2012, p.32)¹²

A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção, aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está totalmente pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência bancária. Esse caráter político, libertador, conscientizador é o diferencial da metodologia de Paulo Freire dos demais métodos de alfabetização.

Ainda na visão da autora, o legado que ele nos deixa, entre tantas contribuições, é de esperança, é de entender a educação como espaço de transformação social, que nos ajuda não só a ler a história, mas sermos também escritores da história.

¹² Sonia Couto Souza Feitosa, Dra. Em educação pela USP e Coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), entidade mantida pelo Instituto Paulo Freire

Assim, através de uma educação humanizada o estudante da EJA se prepara para enfrentar os problemas que vão surgindo além dos muros escolares, se fortalecendo, transformando e principalmente se preparando para exercer sua função de cidadão crítico e consciente, diante da sociedade.

3.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA caracteriza-se como uma modalidade de ensino complexa, porque envolve dimensões que transcendem as questões escolares. Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar nas pessoas que frequentam essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido. Nesse sentido, Paiva apresenta que os sujeitos da EJA:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 2015, p.168).

Gadotti e Romão (2011, p.38) complementam: os jovens e adultos são majoritariamente trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.).

Para Arroyo (2017, p. 32), as identidades da EJA começam no ponto de ônibus, [...] esses jovens e adultos confundem-se com outros trabalhadores e com outras trabalhadoras como eles, pobres, negros/as, moradores das periferias, dos campos.

Como podemos observar, estes sujeitos formam um grupo social com particularidades sociais, culturais e etárias, excluídos da sociedade letrada por não terem tido a oportunidade de concluir seus estudos no tempo regular, foram proibidos de participar ativamente das questões políticas no país, migram de pequenas cidades para grandes metrópoles almejando condições de vida melhor, e ao se defrontarem com um mercado de trabalho cada vez mais exigente percebem que não possuem as habilidades e competências por este exigido e se veem impingidos a retornarem aos bancos escolares, e ir à escola, para um jovem ou adulto, sem escolarização básica é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida (BRASIL, 2005).

A EJA na visão dos autores deve ser construída a partir das identidades e cultura dos sujeitos que a integram, possibilitando a construção de propostas educativas relevantes e

significativas, Arroyo (2017, p. 43) destaca a condição de trabalhador do sujeito da EJA e o fato de terem o trabalho como referente-ético-político-pedagógico:

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-lo como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mas na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes, é sua condição e identidade social e política.

Para Martins (citado por Paula e Oliveira 2012, p.47), os sujeitos da EJA ao labutarem arduamente por sua sobrevivência preterindo a escolarização, são resultados da exclusão do sistema capitalista que exclui para depois incluir a seu modo, de forma precária, instável e marginal, excedendo o contexto econômico, abarcando aspectos da vida social, moral, política e entre eles, a educação, neste sentido Bourdieu e Passeron citado por Paula e Oliveira (2012, p. 47):

Denunciaram em sua Teoria da Reprodução o sistema educacional excludente. Para os autores, a escola atuava como reprodutora de um arbitrário cultural, social e simbólico, de padrões culturais dominantes e legitimados que, conjugados, favorecia, um segmento social e negavam ao outro, oriundo das classes populares, o reconhecimento de seus saberes e produções culturais.

Assim temos como realidade trajetórias educacionais irregulares, marcadas por interrupções e reingressos, acrescidas da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de suas famílias, lutando contra a violência, flagelos e miséria, além da herança estigmatizada que homens e mulheres recebem e repassam às gerações, neste sentido Paula e Oliveira (2012, p. 54) enfatizam que este cenário poderia ser revertido na medida em que estes sujeitos fossem acolhidos pelo sistema educacional e motivados a prosseguir em seu processo de escolarização.

A desmotivação quanto a permanência em continuar a escolarização foi analisada por Costanzi citada por Paula e Oliveira (2012, p.55), como sendo provocada pelas elevadas jornadas de trabalho as quais os sujeitos da EJA são expostos, ao final do dia de tão cansados não se sentem em condições de irem do trabalho à escola.

A EJA é uma modalidade que aparece em diferentes contextos (espaços escolares e não escolares), caminhando neste sentido se faz necessário pensar a diversidade dos seus sujeitos, uma característica central e altamente definidora desta modalidade.

A diversidade de sujeitos existente na EJA, não se encontra somente na faixa etária, mas também na religião, cultura, gênero e necessidades de aprendizagens mais específicas, são sujeitos que vivenciam um mundo adulto com responsabilidade social e familiar, formado a partir de experiências com a realidade cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2006).

Para Paula e Oliveira (2012, p.50), essa diversidade se constitui por distintas

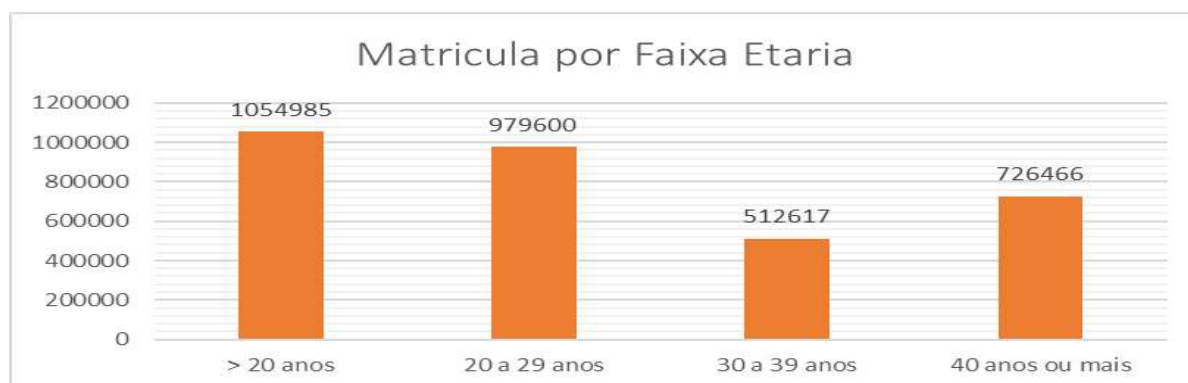
características que se desdobram principalmente em diferentes interesses, buscas e vocações, ou seja, um mesmo lugar (EJA) para vários sujeitos, ainda conforme as autoras a compreensão destes contextos são determinantes para pensar políticas que atendam a todos os sujeitos que participam da EJA.

A EJA é constituída de desafios e neste sentido é lançada para esta mais um desafio: dar conta do aumento crescente do perfil juvenil dos alunos que chegam a esta modalidade, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126), segundo os autores a partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida, conforme destaca Andrade (citado por SILVA, 2019, p.58):

são jovens que “[...] precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar [...]”.

Os dados estatísticos contidos no Censo da Educação Básica fornecidos pelo INEP (2019) corroboram com os autores e revelam conforme gráfico abaixo, que os alunos com menos de 20 anos representam 32,23% das matrículas da educação de jovens e adultos, deixando claro a existência de jovens nesta modalidade.

Gráfico 1 – Matrícula por faixa etária



Fonte: INEP (2019) – Elaboração própria

O gráfico acima nos revela que o espaço antes frequentado por pessoas adultas e idosas que nunca possuíram oportunidades escolares deve agora dividir espaço com uma geração mais nova, cujo estigma é de estudantes problema, que buscam superar dificuldades em cursos de

aceleração do ensino médio com vistas a inserção no mercado de trabalho. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda inseridos na mesma sala de aula, colocam novos desafios para os educadores da EJA que tem que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

Quanto ao fator cor/raça, os dados contidos no Censo da Educação Básica fornecidos pelo INEP (2019) revelam que os pretos e pardos predominam com 45,38% dos matriculados na EJA.

Por fim conhecido os sujeitos partícipes desta modalidade é preciso compreendê-los para então constituir uma EJA a partir das identidades dos sujeitos que a integram, abrindo, assim, possibilidades de construção de propostas educativas relevantes e significativas que contribua de fato para formação cidadã destes sujeitos (PAULA E OLIVEIRA, 2012, p.47).

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO SURGIMENTO À DEMOCRATIZAÇÃO

Há uma percepção unânime de que a expansão da educação superior possui condições estruturais para um desenvolvimento econômico e social duradouro e consistente no Brasil. No entanto, até hoje a taxa de matrícula neste nível de ensino no Brasil é uma das mais baixas entre países de nível de desenvolvimento semelhante. Nesta seção contextualizamos a educação superior no Brasil.

4.1 – DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS

A preocupação com o direito de todos à educação e ao acesso à educação superior pública e ou privada é um princípio importante nas legislações, como nos mostra os relatórios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Convenção de luta contra a discriminação (1960), da LDBEN (1996), a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (2009), dentre outros.

Barros (2015, p. 371) cita que “a democratização pode apresentar significados diferentes e peculiares para cada indivíduo”. Por esta razão abordaremos a seguir os aspectos mais significativos referente ao surgimento, modernização e democratização do ensino superior no Brasil até os dias atuais.

Dessemelhante do que ocorreu em outras terras colonizadas, ao exemplo da América hispânica, onde as primeiras universidades foram criadas ainda no século XVI, o Brasil no período colonial não possuía universidades nem outras instituições de ensino superior, para

Durhan (2003, p.4), o desenvolvimento do ensino superior no Brasil ocorreu de forma tardia, devido à política da coroa portuguesa de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando em Portugal a formação de nível superior. Bortolanza (2017, p. 2) corrobora com Durhan, (2003, p. 12):

Em praticamente todos os países americanos o sistema de ensino universitário fazia parte do sistema de ensino enquanto o Brasil, foi um dos mais retardatários a implantar a universidade, seja pela falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nesse período.

A história do ensino superior no Brasil inicia-se em 1808 com a vinda da família real portuguesa para o país, motivada pelas ameaças de invasão ao território português pelas tropas napoleônicas.

No mesmo ano da chegada da família real foram criadas três escolas, a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica (hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). (DURHAN, 2003, p.5).

As instituições até então criadas estavam vinculadas diretamente ao modelo de formação profissional cujo objetivo era suprir a carência de profissionais, com vistas a formar advogados, engenheiros e médicos para assumirem funções no aparelho do Estado e atender as necessidades da elite local. Neste sentido, Sampaio (2003, p.4) destaca que:

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras.

Para Bortolanza (2017, p.5) o ensino superior nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplam muitas das distorções e, ainda hoje, são constantemente questionados do ponto de vista estrutural e de funcionamento, para o autor este modelo reverbera até os dias atuais.

Ao longo do século XIX, a Coroa manteve a tradição portuguesa do monopólio do ensino superior, resistindo à pressão da Igreja para a criação de estabelecimentos de ensino superior católicos.

Dessa maneira o ensino superior no Brasil até 1878 se manteve como bem exclusivamente privativo do poder central, o que dava ao sistema certa imobilidade. A notória

forma de gerir voltada aos interesses individuais, partidários, ou na preservação do poder pelos gestores da época, camuflaram os interesses do Estado, pois conforme aponta Durhan (2003, p. 8) tal medida garantia o monopólio da educação superior a corte, obedecendo aos seus interesses políticos.

O sistema de ensino superior existente até então expande-se muito lentamente, contando apenas com 24 escolas (formação profissional), todas de iniciativa da Coroa independente da Igreja Católica. (DURHAN, 2003).

Fatos históricos como a Abolição da Escravidão (1888), a queda do Império e a Proclamação da República (1889), contribuíram para que o Brasil entrasse em um período de mudanças sociais significativas que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, autorizando a criação de instituições privadas, ampliando e diversificando o sistema que teve como efeito imediato a criação entre 1889 e 1919 de 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas. (SAMPAIO, 2000).

A industrialização do país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo, tendo no ensino primário público, universal e gratuito, sua grande bandeira (SANTOS E CERQUEIRA, 2009).

Cresce a pressão pela criação de universidades e modernização do ensino superior e a partir da década de 1920 foram criadas as primeiras universidades no país, conforme quadro abaixo, em um processo que DURHAN (2003, p.5) chama de “movimento de modernização do ensino”. Na perspectiva da autora:

A década de 20 presenciou um grande movimento de modernização do país. Ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, houve uma verdadeira renovação cultural. Esse movimento modernizador atingiu também a educação e uma plêiade de educadores propôs, e em parte realizou, profundas reformas em todos os níveis de ensino (DURHAN, 2003, p.5-6).

Quadro 2 – Primeiras universidades e ano de criação

Universidade	Ano de Criação
Universidade do Rio de Janeiro	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica do Rio Grande do Sul	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade Distrito federal	1935-1939

Fonte: Elaborada com dados de Barreyro (2008, p. 16)

A proposta de modernização do ensino superior ainda conforme a autora era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino

superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional.

Segundo DURHAN (2003, p.9) citando (Schwartzman, Bomeny e Costa) a elaboração da reforma foi marcada por uma intensa disputa por hegemonia em relação à educação, entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais. A principal reivindicação, portanto, era que o Governo Federal atribuísse à Igreja a tarefa de organizar com fundos públicos, a primeira universidade brasileira, em troca do apoio político ao novo regime.

A autora destaca ainda que a Igreja obteve, de fato, diversas concessões no campo educacional, entretanto, apesar da forte influência que exerceu na organização da Universidade do Rio de Janeiro, não logrou o que pretendia, que era o direcionamento do financiamento público para as instituições confessionais, mas a oposição dos intelectuais liberais foi muito forte e as instituições confessionais, que haviam se multiplicado no período republicano, continuaram a constituir um setor do ensino privado. Vê-se, portanto, que a oposição entre ensino público e privado, em sua origem, estava fortemente permeada pela oposição pública – confessional.

Nesse período todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bem forte. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. Embora a clientela para essa estrutura fosse muito pequena, o número de alunos era de apenas 33.723 (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 4).

A reforma engendrada no ano de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas e um ano após a criação do MEC (Ministério da Educação) consistiu em um compromisso entre forças conservadoras e inovadoras, instituindo, a universidade pública como forma de oferta preferencial do ensino superior, definindo o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no país, mas não eliminou as instituições privadas, deixando-as livres para criação de novas instituições privadas, além de terem asseguradas através do art. 154 da Constituição de 1934 a isenção de impostos destas instituições, favorecendo assim o seu crescimento (NOVAES, MEDEIROS e SILVA, 2018).

A partir da reforma de 1931 ocorre, portanto, uma retomada da tendência centralista do período monárquico, na centralização por parte do governo, nas questões concernentes ao sistema educacional superior. A universidade já nascia conservadora: o modelo proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior (DURHAN, 2003).

A Constituição Federal de 1937, promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129, enfatizou o dever de Estado e definiu que as

indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional do ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937).

O crescimento da oferta do ensino superior público ocorreu lentamente durante a Era Vargas, a quantidade de vagas ofertadas nas Universidades existentes na década de 1950 não eram suficientes para dar conta dos candidatos excedentes que prestavam vestibular, mas não podiam ser admitidos por faltas de vagas, a admissão desses excedentes tornou-se uma importante reivindicação do movimento estudantil, representado pela UNE (União Nacional dos Estudantes) que entra em cena reivindicando reforma profunda de todo sistema educacional, além de uma universidade popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades (SAMPAIO, 2000). Sobre este contexto Santos e Cerqueira (2009, p. 5) destacam:

Apesar de tudo, podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

A partir de 1960 surge no cenário brasileiro a possibilidade de avanço no que concerne ao ensino superior, neste sentido Sampaio (2000, p.13) destaca “a rede de universidades federais se formou, criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas), [...] expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país”.

Em 1961 a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atendeu aos anseios de dois grupos que defendiam propostas e finalidades diferentes para a educação, de um lado os esquerdistas que defendiam que educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade e que só o Estado deve educar, do outro os liberais que defendiam os direitos naturais e que não cabe ao Estado garantir ou negar, mas, respeitar (AMARAL e OLIVEIRA, 2011).

Os resultados demonstrados na tabela abaixo revelam a preponderância desse setor desde a década de 1930, tanto na quantidade de instituições como do alcance das matrículas.

Tabela 2 – Instituição privada X matrículas na educação superior privada

ANO	Instituição Privada	Matrículas
-----	---------------------	------------

	Nº	%	Nº	%
1933	265	64,4	14.737	43,7
1935	259	61,7	16.590	48,5
1940	293	62,5	12.485	45,1
1945	391	63,1	19.668	48,0

Fonte: Elaborada com dados de Barreyro (2008), baseada em dados de Sampaio (2000, p.46)

O Golpe Militar de 1964 alterou o cenário político brasileiro, e o movimento estudantil se reorganizou então como resistência ao regime e a universidade pública foi seu baluarte. Iniciou-se assim um enfrentamento direto entre os estudantes e o Governo, houve sério embate entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar, DURHAN (2003, p.17) destaca que, com a destruição do movimento estudantil pela repressão militar, houve a prisão das suas lideranças e uma nova cassação de docentes. Por mais de uma década, as universidades, consideradas focos de subversão, foram mantidas sob severa vigilância. A autora ressalta ainda:

É difícil entender o debate permanente que se trava no Brasil sobre o ensino superior, sem entender a importância desse movimento, do entusiasmo que ele gerou e de sua força. A luta contra o regime militar envolveu um grande sacrifício de lideranças que sofreram prisões, torturas e perseguições. Isto fez com que o ideal de universidade e de ensino superior que se consolidou neste período fosse considerado como a única opção justa e politicamente correta, envolta como estava no manto do heroísmo estudantil na luta contra a ditadura (DURHAN, 2003, p.17).

Após derrotar o movimento estudantil o governo militar promoveu uma reforma no ensino superior à qual “era possível organizar uma universidade bastante próxima dos ideais dos movimentos estudantis e docentes. Mas, na prática, as coisas funcionaram de modo diverso” (SAMPAIO, 2000, p.16), a nova reforma foi implantada em 1969, sob regime autoritário, as universidades eram mantidas com vigilância policial com paradoxos entre os ideais democráticos e a participação estudantil universitária,

O início da década de 1970 foi um grande passo para o processo de privatização do ensino superior, de acordo com Durhan (2003, p. 18) ao final da década de 1970, “o sistema de ensino superior havia mudado muito e o desenvolvimento dos setores público e privado havia se dado em linhas divergentes”.

Para a autora, o aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho, o setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação.

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 6).

A década de 1980, período marcado por crise, transição e inflação crescente, politicamente caracterizada pelo longo e gradual processo de redemocratização que se iniciou com declínio da repressão política, prosseguiu com a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com uma nova Constituição em 1988, na qual proclama que a educação é um direito de todos e dever do Estado e família., seguida da primeira eleição direta para a Presidência da República no ano seguinte, e no ensino superior percebe-se uma época de estagnação, mas ainda assim segundo Santos e Cerqueira (2009, p. 6) verifica-se neste período:

Uma expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado.

Na década de 1990, período marcado pelo modelo econômico do neoliberalismo implantado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que prega o Estado Mínimo, estimula as privatizações dos serviços públicos, visando reduzir os gastos públicos, ocorre uma série de modificações no campo da educação por meio de legislações que oficializa o Ensino de modo a atender os interesses do capital ligado a instituições de ensino privadas.

No cenário mundial na mesma época o modelo de acumulação fordista e o Estado de bem-estar social entraram em crise com a transnacionalização da economia, segundo Chaves (2010, p. 484):

O avanço tecnológico e a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada; as mudanças na organização do trabalho; a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho. A saída, apontada pelos neoconservadores, foi a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada do Estado da economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais.

Como consequência, as reformas impostas pelo ajuste global do capitalismo visaram à abertura irrestrita ao mercado e à reorganização do espaço social, segundo sua própria racionalidade, a reconfiguração observada nas esferas pública e privada, afetou diretamente a educação e em particular a educação superior, impondo uma ressignificação ao processo educativo tendo como orientador os organismos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (CHAVES, 2010).

Ainda conforme a autora, esse movimento de reforma do Estado capitalista reverbera no Brasil de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial do seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país, com o estado cada vez mais distante e o mercado ditando as regras, ou seja, o mercado passa a assumir a centralidade, na reforma republicana neoliberal, como ressalta Chauí (citado por CHAVES, 2000, p.485):

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica-, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

É notório ao analisarmos os dados da Tabela 3, o crescimento das instituições privadas, desde a implantação do ensino superior no Brasil, aos dias atuais, cujas características são a ausência de incentivo à pesquisa, preocupação com a qualidade do ensino ofertado por elas, anelando apenas o lucro.

Tabela 3 – Número de Instituição privada (1995-2015)

Ano	Instituição		Total
	Pública	Privada	
1995	210	684	894
2005	231	1934	2165
2015	295	2069	2364
2019	302	2306	2608

Elaboração da autora. Fonte: MEC/INEP/DEED (2021).

Como resultado dessa política, o ensino superior privado teve facilitado o seu crescimento, a um ritmo acelerado, ao mesmo tempo em que se reduziram drasticamente os recursos para a expansão e a manutenção das instituições públicas de ensino superior (AMARAL, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996, é considerada o marco legal da reforma implantada no país. Para Chaves (2010, p.486) o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da educação superior pela iniciativa privada, como pode ser evidenciado no dispositivo legal a seguir:

Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I -

cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Para a autora, este artigo da LDBEN, fica clara a política a ser adotada, no país, em relação à educação, significando que a educação privada deve ser autofinanciada, cabendo à família arcar com seus custos, e o papel do Estado será apenas de regulador e controlador desse serviço, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação.

A LDBEN (1996), beneficiou o desmanche do ensino público quando ratificou em seu teor a existência do ensino superior privado sem qualidade, sem convergência entre ensino, pesquisa e extensão, (conferida às universidades por meio do artigo 207, da Constituição Federal de 1988), tornando-a um produto que pode ser adquirido no mercado educacional.

Para Cunha (citado por SANTOS e CERQUEIRA 2009, p. 7):

No octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

No então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, por se apresentar como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor educacional se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial neto– GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003). O GT, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES”.

Em agosto de 2003 a SESu/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério) organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar” e o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior”. Os debates ali existentes reacenderam as discussões acerca da reforma universitária, tema antigo, recorrente e controverso, cujos aspectos se fazem presente, dentre eles: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, além de democratização e acesso (SANTOS e CERQUEIRA, 2009).

Entre trocas de ministros da educação, Fernando Haddad chega ao ministério da educação com uma agenda de quatro itens prioritários dentre eles a reforma universitária, da qual segundo os autores não foi efetuada em sua totalidade, apenas pequenas ações e/ou políticas, dando a sensação que mais uma vez o ensino superior no país caminha a passos lentos.

O ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano, era necessário pensar na democratização desta etapa de ensino, no próximo subitem trazemos a democratização do ensino superior no Brasil.

4.2 - DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Democratizar segundo o dicionário é tornar acessível a todas as classes; popularizar; a democratização pode apresentar significados diferentes e peculiares para cada indivíduo. Portanto, estes significados são decorrentes da ideologia dos sujeitos e da forma como eles compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos.

A expansão do sistema de ensino superior ocorreu concomitantemente ao processo de desenvolvimento econômico, social, cultural e político para atender principalmente a necessidade de mão de obra qualificada (NETO, 2010).

A democratização do ensino superior brasileiro deu-se pelo processo de expansão das Instituições de Ensino Superior, principalmente as privadas, conforme tabela abaixo, que aliada às políticas públicas permitiram a criação de programas que vêm contribuindo para que os jovens e adultos acessem a formação universitária, embora os estudos revelem que a conclusão do curso de graduação tem sido permeada de obstáculos e incertezas, criando dilemas e tensões no que diz respeito não só ao acesso mas também à permanência destes estudantes.

Tabela 4 – Matrículas nas Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (Pública e Privada).

Ano	IES Pública		IES Privada	
	QTDE	Total Matrículas ¹³	QTDE	Total de Matrículas
2010	278	1.643.298	2100	4.736.001
2011 ¹⁴	284	1.773.315	2081	4.966.374
2012	304	1.897.376	2112	5.140.312
2013	301	19.32.527	2090	5.373.450
2014	298	1.961.002	2070	5.867.011
2015	295	1.952.145	2069	6.075.152
2016	296	1.990.078	2111	6.058.623

¹³ Total de matrículas considerado pelo Censo (Matriculados, Matrícula Trancada, Matrícula Desvinculada do Curso, Transferência para outro Curso, Falecido)

¹⁴ Incluído a partir deste Censo as informações consolidadas da modalidade presencial e a distância

2017	296	2.045.356	2152	6.241.307
2018	299	2.612.008	2238	9.424.765
2019	302	2.615.925	2306	9.733.650

Elaboração da autora. Fonte: MEC/INEP/DEED

O Brasil conta atualmente com 2.608 IES (conforme tabela acima), sendo 302 instituições públicas e 2.306 privadas, observando os dados da tabela é incontestável o aumento do número de matrículas no segmento privado, mais de nove milhões em 2019 o que corresponde a aproximadamente 105,52%. Mesmo com um índice percentual significativo de matrículas no ensino superior privado, os dados contidos na Sinopse Estatística do Censo do Ensino Superior não deixam claro se os sujeitos que acessam o ensino superior advêm da EJA.

A justificativa para a concentração de matrículas em instituições privadas segundo Neves (2012, p. 11) é que as instituições públicas são gratuitas, disputadas por uma grande quantidade de candidatos advindos de escolas particulares com melhor condição de ensino e a organização da oferta do ensino nas instituições privadas sempre levou em conta as necessidades de uma clientela que dependia do próprio sustento para se manter no ensino superior. Entretanto, o impedimento para um maior acesso dos estudantes de baixa renda era o valor das mensalidades cobradas.

Para atender uma exigência cada vez maior da população estudante trabalhadora o Estado pressionado, é chamado a criar condições de acesso ao ensino superior para esta parte da sociedade, e assim lança mão de políticas públicas, entende-se por políticas públicas:

Um conjunto de programas, atividades e ações concebidas pelo Estado, com a participação de entidades privadas ou públicas tendo o intuito de garantir determinado direito de cidadania para algum seguimento social, étnico ou econômico (CUNHA, 2006, p. 35).

As políticas de democratização do acesso à Educação Superior são muito importantes para se corrigir as desigualdades educacionais existentes, a educação escolar, por meio da democratização do ensino, contribui para o processo de democratização da sociedade. A educação cumpre um papel importante que é o de garantir o acesso aos instrumentos que fazem com que as pessoas se coloquem como cidadãos no mundo (PIMENTA, 2002).

Para análise das políticas existentes de inclusão na educação superior, trouxemos conforme quadro abaixo, os principais programas nacionais existentes que são: Programa de Financiamento Estudantil – FIES; Programa Universidade para todos – PROUNI, para acesso nas instituições privadas de ensino superior; SISU – Sistema de Seleção Unificada, Programa de Inclusão social e racial – COTAS para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior.

QUADRO 3 – Programas voltados as Instituições de Ensino Superior segundo a categoria

PROGRAMA	OBJETIVO
SETOR PÚBLICO	
Programa Expandir – I Fase (2003 – 2007)	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.
REUNI – II Fase – Programas de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 da Presidência da república do Brasil.	
Lei de Cotas – Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012	A Lei institui a reserva de vagas baseadas no critério socio racial.
SISU – Sistema de seleção Unificada. Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012.	Selecionar estudantes, com as notas obtidas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM), para as vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior.
SETOR PRIVADO	
FIES – Fundo de Financiamento estudantil. Lei nº 12.202, de 14/01/2010. A gestão do Fundo foi internalizada no MEC, passando a ser seu agente operador o FNDE.	É um programa destinado a financiar o curso de graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes no ensino superior privado.
PROUNI - Programa Universidade para Todos. Criado em 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005.	É um programa do Governo Federal que concede bolsas em instituições privadas de ensino superior.

Elaboração da autora. Fonte: (SILVA, 2018, p.59-60)

O quadro acima resume as políticas públicas existentes, é perceptível os programas que visam o acesso à educação superior privada apresentarem maior incentivo e fortalecimento. Esses programas, apesar de se configurarem como políticas públicas favoráveis à democratização do acesso às IES, apoiam-se no discurso sob promessas de diminuição das desigualdades sociais no país, mas acaba atendendo os interesses do sistema capitalista, uma vez que favorece exclusivamente o setor privado de ensino (MANCEBO, 2004). Dessa forma, a expansão da educação superior no contexto neoliberal, atende a lógica mercantilista, reforçando a supremacia do privado sobre o público.

4.2.1 - Programa de Financiamento Estudantil – FIES

O CREDUC (Crédito Educativo), antecessor do FIES (Programa de Financiamento Estudantil), foi um programa do Governo Federal institucionalizado pela Lei nº 8.436 de 25 de junho de 1992, cujo objetivo era custear estudantes de baixa renda que não tinham como arcar com os custos das mensalidades nas IES de ensino superior privado. A princípio logrou êxito, mas dado o alto índice de inadimplência¹⁵ (83%) o governo federal editou a medida provisória sobre a renegociação da dívida, reformulando em 1999 e o substituindo pelo FIES (Fundo de

¹⁵ O CREDUC, devido às altas taxas de juros praticadas pelo programa, foi muito questionado judicialmente e vinha sofrendo inúmeras derrotas processuais com várias liminares suspendendo a cobrança das amortizações

Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) através da Medida Provisória nº 1827 de 27 de maio de 1999, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001 (MIRANDA E AZEVEDO, 2020).

Sobre a conversão do CREDUC¹⁶ para o FIES, Queiroz (2018, p. 8), ressalta:

[...] houve regras que foram eliminadas, outras regras alteradas e outras incrementadas. [...] ambos foram instituídos como crédito educativo, sob a gestão do MEC, com juros subsidiados, destinados aos estudantes matriculados em curso de graduação, financiamento somente das mensalidades e destinado às instituições de educação superior privada.

Neste sentido corroboramos com a autora quando ressalta a consolidação da educação superior como mercadoria, marca indiscutível da política neoliberalista, suprimindo a ideia de educação como direito de todos.

O FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) é uma política pública concebida para proporcionar o acesso ao ensino superior por parte de estudantes que de outra forma, sem auxílio do Estado, não teriam como ingressar e se manter em instituições de ensino privadas, o percentual de financiamento varia de 50% a 100% do valor das mensalidades (BRASIL, 2016, p.24).

Ao longo de sua existência, o Fies passou por várias mudanças com o objetivo de expandir o acesso dos estudantes à educação superior, resultando na Lei nº 12.202/2010. O programa teve seu auge entre os anos de 2010/2014 onde estudos revelaram um expressivo crescimento do número de financiamentos contratados alcançando a marca de 660 mil alunos matriculados.

4.2.2 - Programa Universidade para Todos (ProUni)

A Reforma Universitária ocorrida no governo Lula envolve uma série de discussões e propostas, sendo o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) anunciado como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira.

O Programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) a estudantes de baixa renda, que não sejam portadores de diploma de curso superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos¹⁷ àquelas IES

¹⁶ CREDUC na década de 1970, destinava recursos financeiros também para manutenção do estudante e abrangia também a educação superior pública.

¹⁷ IES's ficam isentas no período de vigência do termo de adesão, das seguintes contribuições e imposto: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS; Contribuição para o Programa de Integração Social - PIS; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSSL; e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica - IRPJ.

que aderirem ao Programa (BRASIL, 2005).

Neste sentido de isenção de impostos Valente e Helene (2006) citado por Catani, Hey e Gilioli (2006, p.5) afirmam “o que o PROUNI faz é aumentar as isenções fiscais para IES privadas que, com poucas exceções, não prestam contas de como as usam, remuneram de forma ilegal seus sócios, não têm transparência na concessão de bolsas e maquiagem balanços”. É, assim, uma medida de impacto popular, privatista e de baixo custo orçamentário. Araújo e Corrêa (2011, p.43) enfatizam que as IES privadas são duplamente beneficiadas, pelo preenchimento dessas vagas, em sua maioria em cursos de baixa relevância e pela isenção dos tributos a serem pagos ao governo, tributos estes na visão das autoras poderiam ser empregados no ensino público, para construir uma educação não excludente.

O Projeto de Lei que originou o PROUNI ao chegar no Congresso e antes de ser transformado em Lei sofreu diversas alterações influenciadas pelas IES particulares sendo representadas principalmente pela Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), pela Associação Brasileira e Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), sobre estas alterações Catani, Hey e Gilioli (2006, p.5) destacam que tais associações:

Sugeriram a desobrigação das filantrópicas destinarem 20% da gratuidade em bolsas integrais, queriam incluir bolsas parciais, ampliar a faixa de renda familiar per capita de um para três s.m. e exigir processos seletivos nas instituições fora o Enem. As IES com fins lucrativos queriam reservar apenas 5% de suas vagas aos alunos carentes, não oferecer bolsas integrais e conceder bolsas parciais de 20% 50% a 80%.

Para os autores, diante de tais propostas o PROUNI começa a ser desfigurado como política de acesso e democratização ao ensino superior, constituindo-se na melhor das hipóteses em um programa assistencialista que prioriza apenas o acesso do estudante ao ensino superior pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização.

Zago (2006, p.228) ressalta que uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Em 2005 a Lei 11.096 sanciona o PROUNI nos moldes pensados pelas mantenedoras das IES privadas, apesar de ser visto como uma política pública e estudos revelarem um número crescente nas matrículas, o programa traz uma noção de falsa democratização uma vez que dar acesso, mas não soluciona seu maior problema que é a permanência do estudante, legitimando

a distinção destes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado (CATANI, HEY e GILIOLI, 2006).

Os autores ressaltam ainda um outro ponto importante: a pouca transparência do MEC no que se refere às informações fornecidas a respeito do PROUNI. Dados importantes não são disponibilizados tais como: total de bolsas contratadas, tipologia das IES que aderiram ao Programa, detalhamento dos cursos disponíveis, os perfis dos alunos aí englobando dados econômicos e sociais; as taxas de evasão; o desempenho escolar dos beneficiários, neste viés corroboramos com os autores, pois ao tentar acessar os dados fornecidos pelo INEP/MEC não conseguimos identificar os beneficiários do programa quicá os egressos da EJA, ressaltamos que são informações relevantes para verificarmos se de fato estamos diante de um efetivo instrumento de democratização da educação superior.

Em suma, a democratização do ensino superior brasileiro deu-se pelo processo de expansão das Instituições de Ensino Superior, principalmente as privadas, que aliada as políticas públicas permitiram a criação de programas que vêm contribuindo para que os jovens e adultos acessem a formação universitária, mas estudos revelam que a conclusão do curso de graduação tem sido permeada de obstáculos e incertezas, criando dilemas e tensões no que diz respeito não só ao acesso mas também à permanência destes estudantes.

Apesar do foco de nossa pesquisa não ser educação a distância achamos pertinentes contextualizar acerca do assunto devido o *locus* da pesquisa ter mudado provocado por um momento pandêmico vivenciado em nosso planeta. Indo nesta direção trouxemos no subitem a seguir uma breve contextualização desta modalidade no Brasil.

4.3 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MODALIDADE NO BRASIL

Para darmos conta desta contextualização, nos debruçamos na literatura em busca de autores que trouxessem como surgiu a EAD no Brasil, marcos legais, gerações, avanços e desafios e vimos que abordar a temática da Educação a Distância no Brasil (EAD), contemporaneamente, apresenta-se como um desafio por estar imersa em um campo conceitual em constante reconstrução, não isento de um embate de perspectivas tanto ideológicas, quanto políticas, mas também educacionais.

Este mergulho na literatura nos proporcionou conhecer um pouco do contexto histórico da EAD no Brasil e autores que pesquisam acerca do assunto, dentre eles Litto

(2014), Formiga (2014), Giolo (2017), Hermida (2006), Alves (2009), e a partir do diálogo com estes autores que contextualizamos acerca da educação a distância.

Ao contrário do que muitos pensam, a Educação a Distância (EAD) não é um instrumento recente a serviço do ensino. Seus experimentos iniciais remontam ao início do século XIX e ganharam impulso no fim daquele século, sendo hoje um poderoso instrumento de ensino ainda mais quando os recursos da informática são utilizados em seu apoio (RUBIO, 2011). Entendemos que é relevante situar o leitor acerca da educação a distância, uma vez que faz parte do campo da pesquisa.

No mundo a educação a distância iniciou em 1728 nos Estados Unidos, 1840 Grã-Bretanha, Alemanha em 1924, Austrália 1929, Canadá 1938 a partir daí ganhou força em outras partes do mundo, beneficiando principalmente as regiões mais longínquas onde a educação presencial não conseguia alcançar.

No Brasil os primeiros experimentos em EAD no Brasil conforme Alves (2014, p. 26) iniciaram pouco antes de 1900, através de anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Estes cursos eram ministrados não por estabelecimentos de ensino, mas por professoras particulares, essas ações isoladas conforme o autor foi importante cuja época estava ocorrendo a consolidação da República.

O marco de referência oficial da EAD é a instalação em 1904, das Escolas Internacionais, cujo cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias como transporte (ALVES, 2014 p.27).

Segundo Alves (in LITTO E FORMIGA, 2009, p.8), a EAD no Brasil é marcada por avanços e retrocessos e ainda alguns momentos de estagnação provocada pela ausência de políticas públicas para o setor. Para o autor, excelentes programas foram criados no Brasil, no século XX, colocando o país entre os principais do mundo em relação ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino durante muitos anos.

Giolo (2018, p.74) discorda desta historicidade que querem dar a educação a distância e defende que:

A Educação a Distância (EAD) no Brasil é um fenômeno do século XXI. É claro que com essa afirmação deixamos de considerar certas experiências do século XX e, até, do século XIX, comumente evocadas pelos interessados em conferir a essa modalidade de ensino certo status histórico, certa legitimidade na tradição educacional brasileira. Não é o caso de ir tão longe (GIOLO, 2018 p.78).

O autor pontua ainda que as experiências anteriores, além de pouco significativas

no contexto da formação geral da população brasileira, foram predominantemente experimentos não formais que os distingue completamente do que presenciamos agora, novo tempo no qual os interesses da EAD estão fundamentalmente assentados na educação formal, e, de modo especial, nos cursos superiores de graduação. Então, de imediato, delimitamos o sentido do termo “educação a distância” ao fenômeno recente e à volumosa presença da modalidade a distância na educação formal, usufruindo das mesmas prerrogativas que a modalidade presencial (IBID, p.78).

Percebemos que há uma divergência na forma de entender a educação a distância, alguns autores querem dar uma historicidade, outros querem mostrar que é algo novo, de fato o que existia em material impresso no século passado não traz o dinamismo que a tecnologia oferece atualmente.

Hermida e Bonfim (2006, p.168) defendem a educação a distância funcionando como alternativa especialmente na educação não formal, onde a modalidade passou então a ser utilizada para tornar o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal.

A autora afirma que o país ainda apresenta baixos índices de acesso à Educação Superior e o crescimento da educação a distância é provocado por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional, e, por outro lado, pela “falta de tempo¹⁸” que impera na luta cotidiana pela sobrevivência na sociedade capitalista, podendo ser uma alternativa para contribuir com a democratização do ensino, surgindo como uma possibilidade no tocante à acessibilidade da Educação Superior e Pós-graduação. Segundo a autora:

Sob nosso ponto de vista, a oferta de educação na modalidade à distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino aumentam cada dia mais. Embora a EAD demande uma responsabilidade maior do aluno, pois este deve redobrar seus esforços para alcançar um nível significativo de aprendizagem, apresenta uma série de vantagens, como interatividade, flexibilidade de horário e autonomia (o aluno pode definir seu próprio ritmo de estudo) (HERMIDA, 2006, p.167).

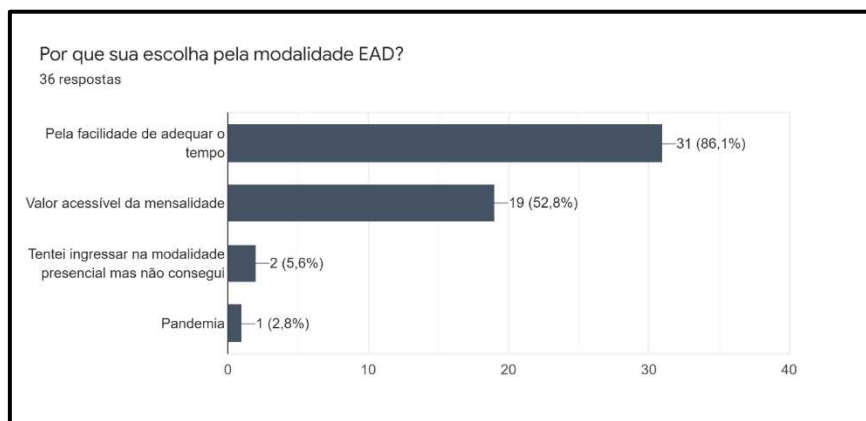
Os autores acima referenciados evidenciam que a expansão da educação a distância no Brasil representa ao mesmo tempo, a possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior para parcelas da população menos providas de recursos financeiros, por ser a distância para os que sofrem com a falta de tempo apresenta-se como alternativa e por fim o aumento dos ganhos das instituições de ensino superior privadas, que se constituem

¹⁸ Grifo da autora

em sua grande maioria nas instituições responsáveis pela oferta desse tipo de ensino.

O gráfico abaixo mostra que os estudantes egressos da EJA da UNIFCV escolheram a modalidade a distância por dois motivos principais: a facilidade de adequar o tempo e valor acessível das mensalidades.

Gráfico 2 – Escolha pela modalidade EAD



Fonte: dados

coletados na pesquisa, 2020. Elaboração própria. (Questão de múltipla escolha).

5. RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Apresentamos a partir deste capítulo, os resultados da pesquisa cuja sistematização e análise dos resultados¹⁹ foram obtidos com a aplicação de questionário semiestruturado. Partimos do pressuposto que na pesquisa de natureza aplicada em educação, as evidências apresentadas podem servir objetivamente para a definição de proposições e práticas, desde que analisadas e contextualizadas em função do objeto de estudo em questão, nesse caso, as trajetórias formativas dos estudantes da EJA na educação superior.

Na investigação, buscamos respostas ao problema da pesquisa, qual seja: como se dão as trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada a distância. Esse propósito guiou o percurso para atingir o objetivo geral de compreender as trajetórias de formação dos egressos da EJA na educação superior privada, além de buscar, também, respostas para os objetivos específicos. Nesse sentido, dividimos o quinto capítulo em quatro subcapítulos.

¹⁹ Análise dos resultados foram inspirados na análise de conteúdo de Bardin (1970), mais especificamente em um recorte sobre as unidades de registro (a palavra e tema).

Indo nesta direção buscamos apontar algumas características sociodemográfica dos egressos da EJA na educação superior privada a distância da UniFCV, descrevemos os desafios e dificuldades vivenciados pelos estudantes nesta trajetória, por fim buscamos identificar as condições e as estratégias/arranjos utilizados por estes egressos para permanência no curso.

5.1 – CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS EGRESSOS DA EJA NA UNIFCV

Dialogar sobre faixa etária, trabalho, renda individual e familiar, gênero, raça/cor, moradia, estado civil e tempo de estudo são questões que contribuem para informar o perfil do egresso da EJA na educação superior, indo neste sentido conseguimos identificar quem são os sujeitos da pesquisa em questão.

O campo empírico para o levantamento de informações da pesquisa foram os Polos de apoio do Centro Universitário Cidade Verde – UNIFCV. O levantamento dos dados utilizou como fonte de pesquisa dados dos estudantes contidos no sistema acadêmico JACAD para identificar sujeitos egressos da EJA que haviam ingressado na Instituição no período compreendido entre 2018 e 2020, recorte temporal definido para a presente pesquisa. As informações contidas no JACAD permitiram identificar um total de 81 estudantes egressos da EJA matriculados em algum dos cursos de nível superior ofertados pela Instituição e revelam que a faixa etária destes estudantes é mista, ou seja, tanto jovem como adultos buscaram acessar a educação superior entre 2018 e 2020.

Para melhor caracterizar o perfil destes 81 estudantes matriculados na UNIFCV elegemos como população da pesquisa 36 estudantes que se dispuseram a responder o instrumento.

Ao analisarmos o questionário aplicado obtivemos os seguintes resultados: Dos 36 estudantes que responderam o instrumento da pesquisa, 11,1% estão na faixa etária entre 18 e 24 anos, 16,7% estão na faixa etária entre 25 e 29 anos de idade, 19,4% estão na faixa etária entre 30 e 35 anos 52,8% estão na faixa etária acima dos 35 anos de idade, alguns retornaram aos estudos depois de passados 10, 20 e até 25 anos longe da sala de aula.

Este dado revela a presença de adultos nos cursos de educação superior da UNIFCV. O termo adulto está muito presente em nosso cotidiano, no entanto é importante pensar o que é ser adulto e quem estamos considerando como estudante adulto (BARROS, 2011).

Para alguns autores a adulez pode ser determinada por um recorte etário, órgãos públicos como o IBGE e a Política Nacional da Juventude consideram jovens as pessoas

que se encontram na faixa-etária de 15 a 29 anos, a OMS²⁰ considera idosas aquelas pessoas com 60 anos ou mais de idade.

Para Silva (2018, p. 45) a concepção de adulto não se limita a uma fase da vida humana, embora, seja esse o sentido mais predominante. Barros (2011, p. 43-45) refere-se a adulto como aquele que parou de crescer e pontua que distintos autores não só concebem diferentes número de estádios de desenvolvimento adulto, como estabelecem limites etários entre eles, assim conforme a autora temos uma indefinição do que é ser adulto, sobretudo, na educação.

Sendo assim, estamos considerando para nossa pesquisa estudante adulto aquele que ingressou na educação superior com idade igual ou superior 30 anos.

A expansão e democratização do acesso ao ensino superior desencadearam o surgimento de novas pessoas na educação superior: os estudantes não-tradicionais. Esses estudantes se diferenciam dos demais, ditos tradicionais, por um conjunto de fatores: idade, perfil socioeconômico, experiência profissional, nomeadamente vários destes sujeitos tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, regressando agora à vida acadêmica, ao ensino superior (PEREIRA NETO E ALMEIDA, 2021).

O autor define o estudante não tradicional como um estudante mais velho oriundo de uma classe social cuja prioridade é entrar no mercado de trabalho, para assim dispor de condições sociais e econômicas apropriadas para, posteriormente, ascender à educação superior. Fragoso (2016, p. 52) concorda com Pereira Neto e Almeida (2021, 9.153) mas traz pontuações interessantes e pertinentes acerca do termo “público”:

[...] Não nos parece correto que os estudantes, participantes e parte integrante da comunidade acadêmica, sejam convertidos em “públicos”.²¹ Quando falamos em estudantes não tradicionais, estamos a falar dos mais velhos, mas, ainda a tentar dizer que não é a idade, só por si, que imprime condições limitadoras na vida acadêmica destes estudantes.

Segundo Choy (2002) apud Pereira Neto e Almeida (2021, p. 154) estudante não-tradicional é aquele que possui uma ou mais das seguintes características: completa o Ensino Médio de forma não regular, por meio de programas educacionais como o Supletivo, EJA, ENCCEJA entre outros; passa um tempo fora da vida acadêmica, antes de conseguir ingressar em um curso superior, são em sua maioria estudantes adultos, trabalhadores.

Identificamos nas respostas obtidas através do questionário as condições acima descritas: 86,1% dos estudantes responderam que estudaram em escola pública, quando

²⁰ OMS – Organização Mundial da Saúde

²¹ Grifo do próprio autor

indagados como concluíram o ensino médio 27,8% responderam que concluíram o ensino médio entre o ensino regular e a EJA e 38,9% responderam que concluíram somente através da EJA.

Continuando sobre a escolarização, 38,9% dos estudantes egressos da EJA concluíram o ensino médio somente pela EJA, ou seja, sequer passaram pelo ensino regular em algum momento de sua escolarização. Este dado diz muito sobre o público que acessa a educação superior privada, segundo Paula e Oliveira (2012, p.47):

O estudante adulto que acessa a educação superior advém de trajetórias educacionais irregulares, marcadas por interrupções e reingressos em idade mais avançada, acrescidas da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de sua família.

Este acesso tardio pode ser responsável pela dificuldade de aprendizagem dos estudantes advindos da EJA na educação superior, neste viés é possível observar esta convergência de opinião na resposta da estudante abaixo:

“por não ter uma boa base sinto dificuldade algumas vezes de entender o conteúdo, tem assuntos que nunca vi”.

(Estudante 31)²²

A estudante 31 se considera parda, trabalha como autônoma, cuja renda é menor que um salário-mínimo a qual buscou a educação a distância por ter valores mais acessíveis de mensalidades, ela ressalta que as dificuldades as quais ela passa no aprendizado possuem relação com o fato de advir da EJA e mesmo diante destas dificuldades não pensa em desistir.

A dificuldade na aprendizagem é provocada pela homogeneização dos sujeitos existentes na educação superior presencial e na educação superior a distância esta condição pode ser ainda maior uma vez que não se tem um olhar para quem ingressa nesta modalidade de ensino e advém da EJA por exemplo (BASEGIO e MEDEIROS, 2013).

O mercado de trabalho tem exigido cada vez mais que os sujeitos tenham conhecimentos de áreas diversas e que sejam capazes de aplicar esses conhecimentos em situações do cotidiano de trabalho, logo trabalho é um aspecto fundamental para os estudantes egressos da EJA, para eles trabalho é sinônimo de renda, não importa se é formal e/ou informal a visão é ter renda, principalmente para sobrevivência.

²² A estudante cursa Estética e Cosmética no Centro Universitário Cidade Verde

Neste sentido, Struett e Navasconi (2021, p.7) afirmam que trabalho é uma categoria humana, bem como uma atividade complexa, multifacetada, polissêmica, que não apenas permite, mas exige diferentes olhares para sua compreensão.

Já Coutinho (2009) citado por Struett e Navasconi (2021, p.8), afirmam que quando falamos de trabalho nos referimos a uma atividade humana, individual ou coletiva, de caráter social, complexa, dinâmica, mutante e que se distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral. O trabalho educa o homem e é este que o diferencia dos demais animais, para o autor trabalhar não é apenas produzir é também transformar-se a si mesmo (SAVIANI, 2007).

A respeito de trabalho, 52,8% dos estudantes responderam que começaram a trabalhar entre os 15 e 18 anos, outra característica bem marcante do estudante trabalhador: a batalha logo cedo pela sobrevivência.

Quanto a renda no momento da aplicação do questionário os resultados apontaram que 72,2% dos estudantes estavam trabalhando e 27,8% não estavam trabalhando, mas possuíam alguma renda.²³ Os demais 19,4% afirmaram não possuírem renda, não colaboram com a renda familiar, dependendo assim de outras pessoas da família para custear as despesas com os estudos. Dentro do percentual dos que estavam trabalhando no momento do preenchimento do questionário 50% estão empregados no setor privado, 19% são funcionários públicos, 12% afirmam que não estão incluídos em nenhuma das situações acima e 19% são autônomos ou MEI.

Quanto ao estado civil, 50% dos estudantes são solteiros, 36,1% são casados e 5,6% declararam-se divorciados, 8,3% informaram morar com o companheiro e/ou possuem união estável. Nos aspectos referentes a raça/cor da pele 53% dos estudantes pesquisados se consideram pardos, 25% se consideram pretos num total de 78% se consideram branco 17%, indígena e amarela 5%, quanto ao sexo 52,8% são masculinos e 47,2% feminino.

Os motivos²⁴ que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem no curso superior podem ser diversos: evoluir de categoria profissional, mudar para um emprego melhor, conseguir melhor salário, obter um diploma, realização pessoal, reconhecimento social, elevação da autoestima, para Pereira (2009, p.53) quaisquer dos motivos citados podem estar por detrás do esforço realizado pelos estudantes adultos para ingressarem na educação superior.

²³ Estudantes 25,26 e 33 apontaram fazer algum bico junto a amigos e familiares produzindo assim no final do mês alguma renda.

²⁴ Ao responder esta questão o pesquisado teve a possibilidade de assinalar mais de uma resposta

Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 52) defende que embora sejam múltiplos os motivos para ingressar na educação superior, os principais motivos tendem a concentrar-se em duas grandes temáticas uma ligada à profissão e à carreira e outra ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

Já na temática ligada ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal os motivos que mais tiveram destaque foi realização de um sonho com 58,3%, seguida da elevação da autoestima com 50% e por fim com 5,6% a motivação foi atender as expectativas dos familiares.

Desse modo, podemos verificar que para os estudantes egressos da EJA matriculados na UNIFCV a motivação ligada ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal foi o que os impulsionou a ingressarem na educação superior.

Quanto aos desafios de estar e/ou ser estudante na educação superior sabemos que a vida acadêmica exige de seus ingressantes a apropriação de determinadas competências inerentes a quem ingressa na educação superior, estas competências visam o domínio de conteúdos vivenciados no Ensino Fundamental e Médio para então assimilar os saberes científicos da graduação, nesse sentido é preciso pensar nos estudantes egressos de um ensino fragmentado, com fraturas em suas aprendizagens (SILVA, 2018).

O sociólogo francês Alain Coulon (2008), chama a atenção das instituições acerca do período de ingresso de estudantes na educação superior, para o autor o estudante se vê diante do desafio de estar em um ambiente acadêmico, até então desconhecido, com normas, trabalhos científicos, projetos, estudos que fazem parte da vida acadêmica, os quais precisam ser assimilados e incorporados ao cotidiano do ingressante, sem saber como agir ou por onde começar, a este período ele chama de afiliação.

Entretanto Mendes (2020) em seu artigo²⁵ pontua que pensar apenas do ponto de vista da afiliação não é suficiente e que no Brasil é preciso olhar para além do conceito trazido pelo sociólogo, uma vez que se continuar neste caminho é tirar das instituições de educação superior a responsabilidade que lhes cabe no aspecto de criar e/ou dar condições aos estudantes de ingressarem e permanecerem até a conclusão do curso e colocar nas costas dos estudantes ingressantes, sobretudo estudantes egressos da EJA a responsabilidade de obter sucesso em sua trajetória acadêmica. A democratização proporcionou o acesso à educação superior mas ainda não veio acompanhada de uma democratização do acesso ao saber (IBID, 2020).

²⁵ Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para permanência estudantil

Entre os desafios desses estudantes estão a necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares, sem contar ainda os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável, o que implica em dificuldades para compra de livros, deslocamento para congressos e eventos e atividades extraclasse, além da falta de tempo de dedicar-se aos estudos.

“são muitos os desafios, mas o que mais me assusta é a falta de tempo pra lê as apostilas”.

(Estudante 8)

“o maior desafio é ter disciplina de estudar sozinho pois tem conteúdo que não lembro ou não vi na escola”.

(Estudante 15)

“o maior desafio para mim é não ter conhecimento da vivência acadêmica”.

(Estudante 26)

As respostas evidenciam a importância do envolvimento das instituições que oferecem educação superior para os estudantes adultos que ali ingressam, principalmente os que advém da EJA.

Sendo assim é necessário pensar para além dos muros institucionais, Pereira Neto e Almeida (2021) corroboram que por se tratar de um período crítico de transição e adaptação, será necessário buscar condições adequadas para que esses estudantes possam gerir com a necessária autonomia os desafios próprios do ensino superior.

Quanto às estratégias utilizadas pelos estudantes para permanência na educação superior sabemos ser inúmeras, como trazido em nosso referencial teórico não basta apenas acessar é preciso acolher e dar condições de permanência e conclusão.

A educação como um direito fundamental a todos, a partir da definição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, contempla também o direito a continuar os estudos na educação superior.

A democratização da educação superior possibilitou o acesso a uma parcela maior da população advinda das camadas sociais desprivilegiadas, porém mesmo com esta abertura poucos conseguem ingressar na educação superior e os estudantes que ali ingressam tem pela frente um longo caminho a percorrer (ZAGO, 2006 p. 231).

Em relação ainda à democratização da Educação Superior, Pereira (2014, p.58) afirma que é preciso considerar o acesso-ingresso e a inclusão das camadas socialmente marginalizadas nesse nível de ensino; bem como a permanência-conclusão nele-dele; a formação com qualidade e a inserção no mercado de trabalho.

Quanto a estratégia mais utilizada pelos estudantes egressos da EJA na UNIFCV o questionário aplicado evidencia que para 39 % dos estudantes a estratégia mais utilizada é o foco, seguida da organização do tempo com 17%, chama atenção que apenas 8% dos estudantes buscam conhecimento fora da plataforma e outros ainda não lançam mão de nenhuma estratégia.

Traçando um paralelo entre a escrita dos autores e os achados na pesquisa podemos verificar que não foram trazidas nas respostas dos estudantes algum ponto que demonstrasse o acolhimento da instituição para com eles, fato que corrobora com o alerta de que se²⁶ hoje assistimos ao ingresso de mais pessoas das camadas populares ou não tradicionais nas instituições de educação superior, temos que enfrentar o desafio de repensar a própria instituição, sob pena de estarmos passando de uma exclusão da instituição para uma exclusão na instituição (PEREIRA, 2015).

Enquanto nas instituições públicas de educação superior existem atividades que dão boas vindas aos estudantes recém chegados e programas que ajudam estes a permanecerem, não encontramos tais atividades e programas nas instituições de educação superior privadas, nestas os estudantes se organizam como podem, lançando estratégias próprias para permanência, fato corroborado nas respostas dos estudantes 9, 25 e 37, que utilizaram empréstimo para ter condição de pagar as mensalidades.

5.2 – PROPOSTA DE PRODUTO

A chegada à universidade traz uma série de expectativas diante de uma nova realidade. É somente com o passar dos dias que será possível uma ambientação com vistas à permanência. O primeiro contato presencial com a academia já impacta positiva ou negativamente o grupo de ingressantes (SOARES, 2019).

²⁶ Grifo do autor

Sendo assim como produto apresentamos uma proposta de planejamento de acolhida e permanência, o qual será um documento cujo teor direciona a instituição para pensar atividades de acolhimento junto aos estudantes egressos na educação superior a distância. Segundo Libâneo (1994, p.222-223):

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação, onde articula-se a atividade escolar e a problemática do contexto social. A ação de planejar vai muito além de preencher formulários, é antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções políticas pedagógicas tendo como referências permanentes a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os docentes, os estudantes e a comunidade.

5.2.1 – Proposta para o planejamento da acolhida

Entendermos que acolher é importante tanto quanto ajudar a permanecer, logo pensar formas de integrar os estudantes egressos da EJA no contexto acadêmico é também uma forma de proporcionar a sua permanência, acolhida e permanência estão interligados.

A ideia para proposta de acolhida:

1. Pensar para estes estudantes aula inaugural presencial;
2. Visita aos Polos os quais estão matriculados para conhecer as pessoas que são responsáveis pelo atendimento;
3. Promoção de encontros trimestrais presenciais - Nestes encontros falar sobre as possibilidades profissionais ou as áreas de atuação da profissão na qual estudantes estão ingressando é um recurso importante, principalmente para aquelas e aqueles que chegaram no curso via segunda opção, sem muito conhecimento sobre ele, despertando assim um interesse até então desconhecido fazendo com que estes estudantes se apaixonem pelo curso e queiram nele permanecer;
4. Promoção de oficinas de formação para ensinar o uso das plataformas digitais (Portal do aluno / JACAD);
5. Realização de trote social (com recolhimento de roupas, alimentos não perecíveis).

5.2.3 – Proposta para o planejamento da permanência

Como já pontuamos anteriormente através dos autores estudados: não é apenas permitir o acesso dos estudantes egressos da EJA na educação superior é necessário pensar em práticas de permanência, indo neste sentido, apresentamos abaixo a proposta de permanência:

1. Oficina de nivelamento, esta oficina visa conhecer os estudantes egressos da EJA e desenvolver atividades que contemple estes estudantes;
2. Criar um ambiente dentro da própria plataforma do estudante, um espaço que ele tome conhecimento sobre quais práticas a instituição adota para ajudá-los na permanência (bolsa de estudo, descontos nas mensalidades);
3. Bate-papo (fóruns) com outros estudantes do mesmo curso, quebrando o gelo existente do mundo virtual;
4. Tutoria mais presente, onde os estudantes pudessem fazer seus questionamentos sem constrangimento, a modalidade da educação é a distância mais os relacionamentos não precisam ser;
5. Rede social do curso, tomando como modelo a já existente do curso de estética e cosmética (lives com profissionais falando do mercado de trabalho, trazendo as novidades da profissão).

Como dissemos no início deste subitem, essa é uma proposta de planejamento que, caso implementadas na íntegra ou algumas delas, podem contribuir para uma boa acolhida e permanência de estudantes no ensino superior favorecendo os processos auto(trans)formativos até a conclusão da graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa partiu do desejo de compreender como se dão as trajetórias dos egressos da EJA na educação superior. Este anseio nasceu dos desafios como docente na educação superior nas turmas de uma instituição privada presencial em 2015. Durante a prática docente, observamos estudantes que não conseguiam dar conta dos conteúdos dados e pareciam desconectados do ambiente acadêmico, dando margem a pensarmos que eram estudantes descomprometidos com a própria aprendizagem.

Devido às limitações para a realização deste estudo, destacamos as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, foi preciso redimensionar o percurso metodológico pensado para o desenvolvimento da pesquisa, assim, durante o processo, as propostas iniciais do estudo foram sendo adaptadas aos novos contextos, o *lócus* da pesquisa passou de instituição privada presencial para instituição privada à distância. Dessa maneira, o objeto desta pesquisa consistiu em compreender a trajetória dos egressos da EJA na educação superior privada a distância nos polos de apoio na Bahia.

Partindo desta direção fizemos uma revisão bibliográfica das produções científicas existentes sobre egressos da EJA na educação superior, destacamos conforme evidenciamos na fase de levantamento bibliográfico, ainda são poucas as pesquisas nos moldes deste estudo, portanto, este trabalho é relevante e busca contribuir com a compreensão acerca do acesso e a permanência dos egressos da EJA na educação superior, apresentando questões atuais sobre este tema e discutindo problemas ainda vigentes nesta modalidade de ensino, principalmente no que concerne ao acesso e permanência na educação superior.

Para tanto apontamos algumas características sociodemográficas dos estudantes que frequentam os cursos superiores da instituição, identificamos alguns motivos que conduzem estes estudantes a ingressarem na educação superior e por fim analisamos as trajetórias vivenciadas por estes na educação superior.

As leituras e reflexões durante a construção deste estudo permitiu entender que a EJA é um campo de disputa tanto no que tange às políticas públicas quanto nas construções sociais do termo. Os sujeitos egressos da EJA na educação superior apresentam trajetórias marcadas por uma vida que transita entre o trabalho e a escola. São adultos trabalhadores e trabalhadoras que, na busca por formação na educação superior, trazem para as salas de aula seus objetivos e projetos de vida.

Desse modo, as contribuições dos 36 estudantes com a pesquisa ajudaram a elucidar aspectos importantes sobre a trajetória dos egressos da EJA na educação superior e contribuíram para a construção do produto educacional resultante da pesquisa. Ao responder as perguntas propostas no questionário semiestruturado aplicado, estes estudantes corroboram com a literatura discutida no referencial teórico do tema proposto para este estudo.

Os resultados evidenciaram que os estudantes egressos da EJA na educação superior privada a distância nos polos de apoio da UNIFCV na Bahia são majoritariamente constituídos por adultos acima de 35 anos, pretos, trabalhadores advindos da escola pública que concluíram o ensino médio somente pela EJA, os quais contribuem com a renda familiar em conjunto ou sozinhos, mas acreditam que é possível mudar suas condições sociais a partir do ingresso na educação superior.

As características sociodemográficas demonstraram ainda que as turmas são compostas por mulheres que, vencendo o cansaço das jornadas de trabalho diárias muitas delas viram a necessidade de darem continuidade a sua formação escolar, buscando por melhorias salariais e elevação da autoestima. Estes dados, conforme Paula e Oliveira (2012), corroboram com o perfil do estudante adulto que acessa a educação superior privada.

Ficou evidente neste estudo que a motivação maior do ingresso na educação superior é a busca por condições melhores de vida e o emprego ou o crescimento nele é a chave para o sucesso, por serem trabalhadores o ingresso na educação superior na modalidade a distância é a que melhor atende estes estudantes pela facilidade de adequar o tempo.

Verificamos que as trajetórias dos egressos da EJA na educação superior privada são permeadas por constantes desafios, e que estes são vencidos com muita garra e determinação, muitos não conseguem quicá cruzar a linha de chegada, ou seja, receber o tão sonhado diploma, mas para os que chegam o caminhar trouxe um sabor de vitória de etapa vencida, há os que querem continuar e já sonham com a etapa seguinte.

Como produto apresentamos uma proposta de planejamento de acolhida e permanência cujo objetivo é proporcionar condições de acolhida ao egresso que chega dando-lhes condições de permanência até a formatura.

Por fim, este estudo não se encerra nele mesmo, esperamos dar continuidade visitando outras instituições apresentando o que desta pesquisa conseguimos extrair e deixamos essa proposta como um plano futuro, para novas oportunidades de aprendizado nesse ou noutro espaço/tempo de formação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out. 2011.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. p. 26-30.
- ARROYO, Miguel G.. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017. 294 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional**. Portugal: Chiado, 2011. 227 p.
- BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: Intersaberes, 2013. 177 p.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BORTOLANZA, Juarez. **Trajectoria do ensino superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. Uma busca da origem até a atualidade**. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Edu.Soc, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, jun. 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. 144 p.
- DURHAN, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 20 mar 2020.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002. 84 p. (Coleção Leitura).
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajectoria da Escolarização de jovens e adultos no Brasil: de**

plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr. 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 160 p.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002. 176 p.

GILOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 73, 30 abr. 2018. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE. <http://dx.doi.org/10.21573/vol34n12018.82465>.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de Jovens e Adultos.** 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 08 maio 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando. **O Plano nacional de Educação: lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Educar, Curitiba, v. 27, n. , p. 239-258, maio 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas.** Revista Histedbr On-Line, Campinas, v. , n. , p. 166-181, ago. 2006.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014. 195 p.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **CONTRARIANDO A SINA - DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO ENSINO SUPERIOR: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras.** 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002. 282 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2003. 311 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 262 p

MANCIBO, D. **Reforma Universitária: Reflexões sobre a Privatização e a Mercantilização do Conhecimento.** 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf> . Acesso em: 20 Mar. 2021.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira

Galan. **Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência.** Revista Contemporânea de Educação, [S.L.], v. 14, n. 29, p. 156-174, 22 maio 2019. Revista Contemporânea de Educação. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.20361>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petropolis: Vozes, 2009. 108 p.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?.** Educação Formação, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 1-19, 31 jul. 2020. Educação e Formação. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421>.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior: expansão, diversificação e inclusão.** In: CONGRESSO LASA, 2012, São Francisco: 2012. p. 1-18.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; MEDEIROS, Jarles Lopes de; SILVA, Ana Maria Oliveira. **O acesso à educação superior no Brasil: (1500-1996).** Revista Eletrônica: Arma da Crítica, Ceará, p. 88-105, out. 2018.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 520 p.

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: Intersaberes, 2012. 92 p.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisas de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019. 159p.

PEREIRA NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro S. **Estudantes adultos no ensino superior: estudo no IFAL-MACEIÓ tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica.** Revista Amazônica: LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq, Amazonas, v 13., n. 1, p. 152-172, jan. 2021. Semestral.

PEREIRA, Thiago Igrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do alto Uruguai Gaúcho.** 2014. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PIERRO, Maria Clara di. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 112, n. 31, p. 939-959, JUL-SET 2010.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Caderno Cedes: Políticas Públicas e Educação, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 59-77, ago. 2001.

PIMENTA, S.G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Professores).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

QUEIROZ, J.C. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – 2010 a 2015: Mecanismo de Financiamento da Democratização do Acesso e Permanência na Educação Superior Privada**. 2018. Di

RUBIO, Claudete Paganucci. **Uma modalidade de ensino na educação: Educação a distância**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Ciências Humanas Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. 2000. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 2009, Florianópolis. Repositório Institucional Ufsc, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade**. Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 30, p. 149-164, abr. 2007. Quadrimestral.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, José Humberto da. **Juventude Trabalhadora Brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, José Humberto da. **Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. V. 8 – N. 19. 2019.

SILVA, José Humberto da. **Os Filhos do desemprego: jovens itinerantes do primeiro emprego**. Brasília: Liber Livro, 2009. 212 p.

SILVA, Shirleide Karla de Oliveira. **Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOARES, Ivani. **Acolhida e permanência de egressas e egressoa EJA-PROEJA no ensino superior: auto (trans)formações possíveis**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

STRUETT, Mirian Aparecida Micarelli; NAVASCONI, Paulo Vitor P. **Relações Etnico-Raciais e Responsabilidade Social**. Maringá: Fatecie, 2021. 125 p.

VALA, José. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Moreira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais** 12a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 101-128.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos**. 2001. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> . Acesso em: 20 Mar. 2021

YIN, Robert K..**Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO AOS ESTUDANTES DA UNIFCV ATRAVÉS DO GOOGLE FORMULÁRIO

Trajetórias Formativas dos Egressos da EJA na Educação Superior Privada

Obrigado pela sua contribuição ao responder esse questionário! Ele faz parte da pesquisa intitulada "Trajetórias Formativas dos Egressos da EJA na Educação Superior Privada", cujo objetivo é levantar informações sobre os percursos escolares, desafios, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

1.0 - Explicações do pesquisador ao participante sobre a pesquisa:

Pesquisadora: Semar Ferreira Leite

Mestranda do Programa de Pós-Graduação - MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Professora orientadora: Dr^a. Érica Valéria Alves

Prezado (a),

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Trajetórias Formativas dos Egressos da EJA na Educação Superior Privada" cujo objetivo é compreender como se organizam as trajetórias de formação dos Egressos da EJA no Ensino Superior privado a distância do Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV.

Ao participar deste estudo, você responderá ao questionário abaixo cujo objetivo é conhecer o perfil dos egressos da EJA matriculados nos cursos de graduação da UNIFCV, e levantar informações sobre os percursos escolares, desafios, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior, o que poderá trazer benefícios para os estudantes que advém desta modalidade.

1.1 - Dados da Pesquisadora para contato em caso de dúvidas.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Semar Ferreira Leite - Endereço: Av. Luis Viana Filho, 1831 - Edf. Rio Madeira - CEP: 41.730-101 - Telefone (71) 9 9312-5939 e-mail: semar.mpeja@gmail.com. Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445, E-mail: cepuneb@uneb.br - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa "Trajetórias Formativas dos Egressos da EJA na Educação Superior Privada" e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar de livre e espontânea vontade, como voluntário(a) desta pesquisa e participar de forma individual e/ou em grupo de entrevistas e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e o aceite a essa pesquisa servirá como minha assinatura eletrônica, sendo enviada uma cópia desse documento para o endereço de e-mail indicado por mim.

- Eu aceito as condições e termos apresentados neste TCLE e responderei a pesquisa
 Não responderei a pesquisa

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo

Telefone (com Whatsapp)

Data de Nascimento (Formato DD/MM/AAAA)

Estado Civil

- Solteiro
 Casado
 Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)
 União Estável
 Mora com companheiro (a)

Sexo

- Masculino
 Feminino

Como você se considera?

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena

Sua idade estar entre:

- 18 a 24 anos
 25 a 29 anos
 30 a 35 anos
 Acima de 35 anos

2. DADOS DE ESCOLARIDADE

Estudou o ensino fundamental em

- Escola pública
 Escola privada
 Escola pública e privada

Como concluiu o ensino fundamental?

- Ensino Regular
- Ensino Regular e EJA
- Somente EJA (Supletivo / Aceleração / CPA / Tempo Formativo / ENCCEJA)

Estudou o ensino médio em

- Escola pública
- Escola privada
- Escola privada e pública

Como concluiu o ensino médio?

- Ensino Regular
- Ensino Regular e EJA
- Somente EJA (Supletivo / Aceleração / CPA / Tempo Formativo / ENCCEJA)

Na sua família (pai, mãe, avós, irmãos) teve alguém que já frequentou o ensino superior

- Sim
- Não

3. DADOS DE TRABALHO E RENDA

Qual a sua idade quando começou a trabalhar? (considere trabalho: bico, estágio, carteira assinada, outra forma de emprego que gerou renda) *

- antes dos 10 anos
- 10 - 14 anos
- 15 - 18 anos
- Acima dos 18 anos

Atualmente você está trabalhando?

- Sim
- Não

Situação do trabalho

Se respondeu SIM na questão anterior marque a alternativa que mais combina com sua situação

- Funcionário Público
- Autônomo (MEI / Prestador de Serviços)
- Empregado no setor privado (com ou sem carteira assinada)
- Nenhuma das situações acima
- Outros (especifique)

Qual sua renda?

- Não tenho renda
- Menos que um salário-mínimo (menor que R\$ 1.045,00)
- de 1 a 3 salários-mínimos (de R\$ 1.045,00 a R\$ 3.135,00)
- de 4 a 5 salários-mínimos (de R\$ 4.180,00 a R\$ 5.225,00)
- Acima de 5 salários-mínimos (acima de R\$ 5.225,00)

Somando sua renda, caso tenha, com os demais membros que moram com você, quanto é, aproximadamente a renda familiar? *

- Não tem renda (pois ninguém trabalha)
- Menos que um salário-mínimo (menor que R\$ 1.045,00)
- de 1 a 3 salários-mínimos (de R\$ 1.045,00 a R\$ 3.135,00)
- de 4 a 5 salários-mínimos (de R\$ 4.180,00 a R\$ 5.225,00)
- Acima de 5 salários-mínimos (acima de R\$ 5.225,00)

4. MOTIVAÇÃO DO INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Você já fez e/ou concluiu algum curso no ensino superior?

- Sim (mas não conclui)
- Sim e conclui
- Nunca fiz nenhum curso

Se respondeu sim na questão anterior, em qual Universidade / Faculdade / Centro Universitário cursou?

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

Se já cursou em algum momento o ensino superior antes de ingressar no Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV, qual foi a modalidade?

- Presencial
- Distância

Por que escolheu realizar o curso agora em uma instituição de ensino superior privada?

Aqui você pode assinalar mais de uma questão

- Horários ofertados são mais compatíveis com as minhas ocupações
- Tentei ingressar na pública mas não consegui
- Nunca tentei em instituição pública
- Sempre quis estudar em instituição privada
- O ingresso na instituição privada é mais fácil
- Outros...

Por que sua escolha pela modalidade EAD?

Aqui você pode assinalar mais de uma questão

- Pela facilidade de adequar o tempo
- Valor acessível da mensalidade
- Tentei ingressar na modalidade presencial mas não consegui
- Outros...

O que motivou você a ingressar no ensino superior privado a distância?

Aqui você pode assinalar mais de uma questão)

- Realização de um sonho
- Reinserção no mercado de trabalho
- Ampliar a chance de conseguir um emprego
- Progredir no emprego atual
- Atender as expectativas de meus familiares

- Elevação de minha auto estima
- Outros...

A escolha do curso superior o qual você está cursando no Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV) foi devido: (Aqui você pode assinalar mais de uma questão)

- Influência de amigos e familiares
- Baixa concorrência
- Valor da mensalidade
- É o campo de minha atuação profissional
- Ter boas chances de emprego e remuneração
- Foi o que sempre quis fazer
- Ajudar na minha comunidade
- Outros...

5. PERCURSOS FORMATIVOS

Quais as principais dificuldades encontradas durante seu percurso no Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV)?

Este espaço é seu. Coloque aqui toda (s) sua (s) dificuldade (s) que você vivencia enquanto estudante no ensino superior.

Você acha que as dificuldades listadas acima possuem alguma relação com sua escolarização na EJA?

- Sim
- Não

Você em algum momento pensou em desistir e deixar de estudar no Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV)?

- Sim
- Não

Se respondeu sim na questão anterior cite aqui os motivos

Este espaço é seu. Coloque aqui todo (s) o (s) motivo (os) que te levaram a pensar na desistência

Quais estratégias você utilizou para permanecer no curso?

Este espaço é seu. Coloque aqui tudo que você usou de estratégia para não desistir de estudar

Você pensa continuar a estudar após a conclusão da graduação? (Pós-graduação / Aperfeiçoamento entre outros)

- Sim
- Não

Ao concluir a graduação você acha que novas oportunidades se abrirão?

Sim

Não

Muito obrigada pela sua participação, ela foi de extrema importância para minha pesquisa!
Até a próxima.