

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

PATRÍCIA BORGES GOMES BISINELLA

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO PROUNI (CAXIAS DO SUL 2005 – 2014)**

CAXIAS DO SUL - RS
2016

PATRÍCIA BORGES GOMES BISINELLA

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO PROUNI (CAXIAS DO SUL 2005 – 2014)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL - RS
2016

B622t Bisinella, Patrícia Borges Gomes

Trajelórias de Egressos da EJA na transição para o Ensino Superior :
Um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005-2014 / Patrícia
Borges Gomes Bisinella. – 2016.

129 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Nilda Stecanela.

1. Trajelórias, Egressos, Ensino Superior. I. Stecanela, Nilda, orient.
II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

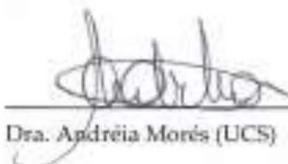
“Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul – 2005 - 2015)”

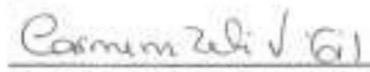
Patrícia Borges Gomes Bisinella

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Caxias do Sul, 28 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:


Dra. Andréia Morés (UCS)


Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)


Dra. Nilda Stecanela (orientadora – UCS)

(participação *ad hoc*)
Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS)

AGRADECIMENTOS

Mais importante que a chegada é o caminhar, mais importante que o destino é a estrada que nos leva até ele. Nessa caminhada de um pouco mais de dois anos, o caminhar não se fez sozinho, desde uma força transcendental até os alunos que convivo diariamente, todos contribuíram para essa trajetória.

Nesse momento de reta final, faz-se necessário agradecer a cada um que tornou o caminho mais leve, mas também àqueles que impulsionaram meu desejo de seguir em frente. Desde todas as manifestações de carinho até os questionamentos sobre os porquês de minhas ausências.

Receio esquecer algum agradecimento, pois esse caminhar só foi possível com essas “ajudas”, com esses anjos que cruzaram todas as minhas caminhadas.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas possibilidades e caminhos que trilhei, conhecendo pessoas incríveis que contribuíram para a constituição de quem sou hoje. Principalmente ter o privilégio de ter uma família maravilhosa. Aos meus pais, Soli e Janete, que me apoiam em todos os projetos e que alicerçam minha vida, aos meus irmãos, Juliano e Rafaela, além dos meus irmãos de coração, Karine e Alisson. Agradeço a minha grande família que, muitas vezes, desconhecendo os objetivos do trabalho, mesmo assim, entendia minhas ausências. Aos meus avós, que, na humildade deles, sempre me apoiaram. Às minhas tias, Carla e Renata, e ao Marcelo, pelos momentos de desopilação, às sextas-feiras.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, na pessoa da Professora Terciane Angela Luchese, agradeço a todos os professores do Programa, que influenciaram, direta e indiretamente, na constituição dessa pesquisa. A partir das aulas e conversas, pude ampliar meu olhar para ver além.

Agradeço principalmente à minha orientadora Nilda Stecanela, pelo fundamental alicerce durante todo o processo. Pelas conversas, via Skype, pelos encontros maravilhosos, pela suavidade e delicadeza, pelas contribuições, muitas vezes, emprestando seu olhar e sua forma de escrita. A Professora Nilda foi, além de orientadora, amiga e conselheira, não só nas questões da pesquisa, mas também profissionalmente. Pessoa incrível, que tenho o privilégio de conviver.

Agradeço aos colegas do Programa que dividiram suas angústias, compartilhavam seus conhecimentos, com certeza tornando a caminhada mais leve. Formamos uma família! Cada um com seu jeito particular fez com que o mestrado fosse vivido de forma alegre e descontraída. Agradeço especialmente ao André, Carol, Claudinha, Cassi, Emerson, Maria Inês, Paulo, Simone e Carla. Cada encontro renovava as energias e nos deixava mais fortes para os desafios dessa caminhada, andando lado a lado em eventos, viagens, jantares, no café do Olavo ou simplesmente conversando até mais tarde. Esses colegas/amigos foram fundamentais.

Agradeço aos sujeitos que constituíram a empiria da pesquisa. Pessoas maravilhosas que dividiram comigo suas histórias, narrando suas trajetórias, muitas vezes não ouvidas. Muitos me agradeceram por tornar público as alegrias e as suas necessidades. Agradeço a abertura que tive nas três escolas que visitei, pois fui acolhida com muito carinho. Enfim, a todos que cruzaram o caminho empírico, espero que tenha conseguido representar da melhor forma suas narrativas, seus olhares, gestos e silêncios.

Agradeço à banca do exame de qualificação, composta pelas Professoras Dra. Andréia Morés, Dra. Mônica Ribeiro da Silva e Dra. Sônia Regina Mattos, as quais muito contribuíram para as construções feitas e para a reorganização de caminhos rumo à banca de defesa. Agradeço também à Professora Dra. Carmem Zeli Vargas Gil. A elas, meu reconhecimento.

Desde o processo de seleção para o Mestrado, fui liberada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Flores da Cunha para participar das aulas do Mestrado. Dessa forma, agradeço o incentivo dado aos meus estudos. Agradeço às colegas da Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves pelo apoio, trocas, conversas e por segurarem “as pontas” durante as minhas ausências.

Conforme Aristóteles, sem amigos ninguém escolheria viver, mesmo que tivesse todos os outros bens. Por isso, é necessário agradecer a cada amigo que não tinha relação direta com meus estudos, mas sempre estiveram preocupados, dando todo o apoio, às vezes de longe ou bem perto. Obrigada, Dai e Flávio, pela proximidade e jogos de canastras nos intervalos de estudo. Obrigada, Lu e Isma, pelo incentivo, pelas conversas sobre o estudo, pela amizade. Agradeço ao Ismael, pela ajuda na construção do *abstract* desta dissertação.

Há quase dez anos ganhei um presentinho de Deus, sendo a luz que ilumina

todo meu caminho. Agradeço ao Pedro Henrique, por ser um filho compreensivo e participativo, pelos abraços e incentivos. Pelo olhar atento e por me ensinar a ser mãe todos os dias.

Por fim, deixo o agradecimento mais especial, ao meu companheiro de caminhada, minha razão e minha emoção, meu esposo e melhor amigo, Ulisses. Agradeço por estar comigo durante todo o processo, revisando, refletindo e auxiliando em todos os sentidos. Compartilha comigo grandes discussões, acrescenta luz à minha vida todos os dias, mostrando-me que nunca devemos parar de estudar e acrescentar mais vida à vida das pessoas.

Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de comunicar-se. Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores- domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade.

Paulo Freire

RESUMO

O objeto deste estudo analisa as trajetórias de egressos de EJA e sua possível transição para o Ensino Superior, buscando interpretar os diversos ecos que surgem ao longo de sua vida escolar. Inserida na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), a presente dissertação traz as “Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI”. O problema de pesquisa apresenta a seguinte formulação: “*Quais os fatores envolvidos no processo de transição (ou não) dos egressos da EJA para o Ensino Superior?*” O objetivo diz respeito à investigação das trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior no Município de Caxias do Sul-RS. As fontes foram construídas a partir das narrativas dos interlocutores empíricos oriundas de sete entrevistas realizadas com concluintes do Ensino Médio, na modalidade EJA, em duas escolas da rede pública de Caxias do Sul, no ano de 2015, e de cinco entrevistas realizadas com egressos da EJA que ascenderam ao Ensino Superior.

Os caminhos investigativos perpassaram o estudo exploratório com alunos de EJA, a fim de alcançar elementos para uma etapa posterior de natureza qualitativa, a partir de entrevistas com egressos, por meio da técnica de *snowball sampling*, ou bola de neve. O cotidiano escolar dos egressos de EJA é interpretado com base nos pressupostos teóricos da História Cultural, a partir dos desenvolvimentos de Chartier, Pesavento e Burke. O estudo agrega marcadores temporais com a apresentação de um recorte histórico de EJA no Brasil, principalmente os estudos realizados por Haddad, seguindo para marcadores legais por meio da legislação vigente, sua relação com o Ensino Técnico e com o Ensino Superior para, posteriormente, entrar em elementos conceituais como: autonomia, desenvolvida por Paulo Freire; projetos de futuro de José Machado Pais; o reconhecimento de Alex Honneth; e afiliação estudantil de Alan Coulan. Entre os resultados da pesquisa está a necessidade das instituições de ensino superior preocuparem-se com a permanência dos seus alunos, não somente com o ingresso, bem como a necessidade das políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem a permanência para a devida aprendizagem. Além disso, é preciso que cada vez mais a luta pelos direitos educacionais seja um foco de atuação dos interessados de fato no processo educativo, principalmente aqueles que atuam de forma direta e indireta com a EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Superior. Autonomia. Reconhecimento Social. Projeto de Futuro. Afiliação Estudantil.

ABSTRACT

The object of this study analyzes the EJA trajectories of graduates and their possible transition to higher education, seeking to interpret the various echoes that emerge throughout his school life. Inserted into the line of research history and philosophy of education of the graduate program in education at the University of Caxias do Sul (UCS/PPGEDU), this dissertation study brings the "Trajectories of graduates of adult and youth education in the transition to higher education: a study from the PROUNI" The problem of research presents the following formulation: "*What are the factors involved in the transition process (or not) of the graduates of adult and youth education for higher education?*" The objective concerns the investigation of the trajectories and the factors involved in the process of transition of graduates of adult and youth education for higher education in the city of Caxias do Sul-RS. The sources were built from the narratives from the empirical counterparts from seven interviews with seniors in high school, in EJA, in two public schools of Caxias do Sul, in the year 2015, and five interviews with graduates of adult and youth education that amounted to higher education. The investigative paths observed an exploratory study with students of ADULT and YOUTH EDUCATION in order to achieve elements to a later stage of qualitative nature, from interviews with graduates, by *snowball sampling* technique, or snowball. The daily life of graduates of school EJA is interpreted on the basis of the theoretical assumptions of Cultural history, from the developments of Chartier, Pesavento and Burke. The study adds time counters with the presentation of a historical clipping of EJA in Brazil, especially the studies by Haddad, according to legal markers by means of legislation, its relationship with the technical education and higher education to later go into conceptual elements as: autonomy, developed by Paulo Freire; future projects of José Machado Pais; the recognition of Alex Honneth; and Alan Coulan student affiliation. Among the search results is the need of the higher education institutions concerned with the permanence of their students, not only with the enrol, as well as the need of public policies and pedagogical practices which allow the permanence for proper learning. In addition it is necessary that the educational rights struggle is a focus of action by stakeholders in the educational process, especially those that work directly and indirectly with the EJA.

KEY WORDS: Youth and Adult Education. Transition to Higher Education, Autonomy. Social Recognition. Future Project. Student Membership.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados de EJA	28
------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Nacional Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Entrevistas com concluintes do Ensino Médio/EJA	41
Quadro 2: Entrevistas com egressos da EJA no Ensino Superior.....	41

SUMÁRIO

O INÍCIO DA TRAJETÓRIA.....	15
1 A GESTAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.1 CONSTRUINDO O OLHAR A PARTIR DE OUTROS OLHARES.....	20
1.2 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	29
1.3 SOBRE AS TRAJETÓRIAS	32
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	35
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL	35
2.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	38
2.2.1 O cenário da pesquisa	38
2.2.2 Os interlocutores empíricos	40
2.2.3 Os procedimentos	41
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGO	45
3.1 MARCADORES TEMPORAIS	45
3.1.1 Percursos da EJA no Brasil.....	45
3.2 MARCADORES LEGAIS.....	55
3.2.1 Os referenciais legais e as políticas públicas de EJA.....	55
3.2.2 A Eja e o Ensino Técnico	60
3.2.3 Do Acesso à Permanência ao/no Ensino Superior	62
3.3 MARCADORES CONCEPTUAIS.....	66
3.3.1 Dos Projetos de Futuro	66
3.3.2 Do Oprimido à Autonomia	70
3.3.1 Do Reconhecimento Social	77
3.3.2 Da Afiliação Estudantil.....	80
4 DO VIVIDO AO PERCEBIDO: TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM.....	84
4.1 CONHECENDO OS CENÁRIOS	86
4.1.1 Escola Um	86
4.1.2 Escola Dois	88
4.1.3 Escola Três.....	90
4.2 CONHECENDO OS SUJEITOS.....	91

4.3	VOZES QUE ECOAM	95
4.3.1	Caminhos que levaram à EJA.....	98
4.3.2	A EJA como impulsionadora dos projetos de futuro	102
4.3.3	A (in) visibilidade do egresso da EJA no Ensino Superior	106
	CONCLUSÕES	110
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
6	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO	121
7	APÊNDICE 2 – ESTUDO EXPLORATÓRIO – ENSINO MÉDIO.....	123
8	APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA	124
9	APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR	127

O INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Ostra feliz não faz pérola”. A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo a ostra diz para si mesmo: “Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...” Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída. Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade.

Rubem Alves

“Ostra feliz não faz pérolas.” (ALVES, 2008, p.11). Essa felicidade que trata Rubem Alves é a acomodação, é o dedicar-se a gozar a vida, a não se inquietar em receber tudo pronto. Por muito tempo, vivi feliz em não produzir pérolas. Agora, percebo que dei um grande passo buscando transformar esse desafio de pesquisa numa singela, mas especial pérola. Esse desafio não tem um sentido negativo, mas se trata de entregar-me ao desconhecido, na amplitude dos estudos, na mudança de olhar, na sensibilidade da escuta.

Encontrar-me como pesquisadora foi um desafio. Como educadora e produtora de práticas, tarefa que desempenho com muito carinho e que iniciou ainda na adolescência, quando, enquanto outras meninas da minha idade gostavam de passar as tardes assistindo a filmes ou passeando, minha alegria era ir para a minha escola auxiliar a direção nos assuntos pedagógicos, tais como substituir professores, datilografar provas e mimeografar trabalhos das “professoras da tarde”. Descobri o encantamento do Magistério no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza, em Caxias do Sul e dei continuidade com a Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Ainda na faculdade, tive muito contato com os

estudos sobre Gerontologia, trabalhando como monitora da Universidade da Totalidade, conhecendo muitas histórias de adultos e idosos que voltaram a estudar, concluindo o Ensino Superior. Ao retornar a Flores da Cunha, minha cidade natal, especializei-me em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Gestão Educacional para fazer frente às demandas da Secretaria Municipal de Educação, onde atuo como Coordenadora Pedagógica em algumas escolas, além de supervisionar a Educação de Jovens e Adultos do município de Flores da Cunha/RS. Como supervisora da EJA, conheci os protagonistas dessa modalidade, jovens e adultos excluídos do ensino regular que buscam melhores oportunidades ou, apenas, a obtenção de um certificado. Assim, pude perceber alguns desafios dessa modalidade de ensino. Conheci, também, quem hoje é minha orientadora de Mestrado, Professora Nilda Stecanela, que, durante uma palestra¹, lançou um desafio para pesquisa, motivando-me a escrever sobre as trajetórias desses jovens e adultos nos percursos da Educação Básica até o Ensino Superior. Quem são esses sujeitos? Que obstáculos enfrentaram para ultrapassar a Educação Básica? Ou ainda, será que desejam continuar seus estudos? Quais são seus projetos de futuro?

Desafiada e motivada pelas indagações decorrentes, busquei, a partir da História Cultural e com a permissão dos sujeitos da pesquisa, conhecer as trajetórias dos alunos egressos da EJA que estão cursando o Ensino Superior, além de conhecer suas trajetórias e os projetos de futuro de alunos que estão concluindo o Ensino Médio na modalidade EJA. Duas frentes de pesquisa que não foram muito fáceis, porém muito gratificantes. Encontrar sujeitos dessas trajetórias foi uma tarefa desafiante. Ampliar meu olhar de pesquisadora e perceber que alguns sujeitos estavam mais perto do que eu imaginava foi encantador, porém aumentaram minhas interrogações sobre os preconceitos de ser egresso dessa modalidade.

O que me deixa preocupada nesse estudo é invisibilidade dos sujeitos da EJA no Ensino Superior, nem mesmo gerando questionamento por parte das instituições como pelas políticas públicas de ensino. Repensar essa temática é um grande desafio em si para o estudo.

Considero importante apresentar um roteiro de leitura ao leitor, antecipando o modo como organizei o texto para comunicar os caminhos e resultados da

1 Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 07.11.13 - Palestra EJA e o exercício da cidadania - Caxias do Sul/RS.

pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro seções. Abrindo o texto – *O início da trajetória* - apresento-me, mostrando os percursos que me levaram ao estudo, dando ênfase aos motivos que me desafiaram a estudar a Educação de Jovens e Adultos.

Na seção primeira – *A gestação da pesquisa* - justifico a relevância do estudo, trazendo primeiramente algumas pesquisas que se voltam para o tema da EJA no Brasil, para, em seguida, delinear o problema e objetivos de pesquisa, além de indicar as primeiras hipóteses e como elas foram se transformando no decorrer do estudo. Encerro o capítulo justificando o título da dissertação, imprimindo o significado do uso do termo “trajetória”.

Na seção segunda – *Caminhos Metodológicos* - utilizo-me das reflexões de Sandra Pesavento sobre os preceitos da História Cultural, assumindo-a como uma postura investigativa no desenvolvimento da pesquisa. O texto segue com a descrição dos fundamentos e dos caminhos investigativos relacionados à metodologia utilizada.

A seção terceira – *A Educação de Jovens e Adultos em diálogo* - apresenta o referencial teórico do estudo, partindo de um recorte histórico da EJA em nosso país e de uma revisitação da legislação vigente, a exemplo da Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Resolução 313 do Conselho Nacional de Educação. Apresento também a legislação referente ao Ensino Superior, desde suas exigências de acesso até sua política de avaliação. Outros aspectos considerados são os programas governamentais para a EJA e para o Ensino Superior, tais como o ENEM, PROUNI e PROEJA. Por fim, apresento alguns conceitos envolvidos nos estudos de Paulo Freire sobre as concepções de EJA e autonomia. Além desses, os conceitos de reconhecimento social de Axel Honneth, afiliação de Alain Coulon e de projeto de futuro de José Machado Pais são evocados para a interpretação dos dados empíricos.

A seção quarta – *Do vivido ao percebido: trajetórias que se cruzam* - traz a descrição, análise e interpretação dos dados empíricos construídos com os sujeitos matriculados na última etapa do Ensino Médio/EJA e com egressos da EJA que tiveram acesso ao Ensino Superior.

Por fim, – *Conclusões* - com a apresentação dos resultados e a indicação das possibilidades para continuidades nos estudos.

Encerro a dissertação com a lista de referenciais que trouxeram luz ao estudo. Nos apêndices há o modelo de termo de consentimento e os modelos de entrevistas utilizadas no campo empírico deste trabalho.

Ao longo do texto, utilizei notas de rodapé, em respeito ao leitor, tentando ampliar o entendimento de alguns elementos.

Que a leitura desta dissertação seja prazerosa e inquietante, assim como foi a sua construção.

1 A GESTAÇÃO DA PESQUISA

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Paulo Freire

A pesquisa que origina esta dissertação está ancorada no projeto “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais”, desenvolvida no âmbito do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, financiado pelo convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, entre os anos de 2011 e 2015. A partir desse projeto, várias publicações foram disponibilizadas, decorrentes da pesquisa matriz (STECANELA, 2015) e de outros projetos que dela se originaram.

É importante salientar que esta dissertação faz parte desse projeto maior, que abarca mais duas dissertações já defendidas - *Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as culturas de EJA em Caxias do Sul* (CONRADO, 2015) e *Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na EJA (Caxias do Sul – 1998/2012)* (QUADROS, 2015) - junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Reafirmo a importância desses estudos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, mas também para a Educação como um todo.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possibilita aos sujeitos a continuidade e/ou o retorno aos estudos para aqueles que não tiveram a oportunidade na idade própria, visando também melhorar sua qualidade de vida, seja para fins profissionais ou pessoais.

A seguir, apresento alguns estudos que conversam com a minha pesquisa encerrando com uma análise das matrículas na EJA em Caxias do Sul, no período de 2010 a 2015.

O problema e objetivos da pesquisa mostram o movimento inicial que

acompanhou todo o processo, delimitando o caminho a ser percorrido.

Ao final do capítulo, ocupo-me de contextualizar o conceito de trajetória que trata a dissertação. O olhar para o estudo partiu do que está sendo estudado, trazendo uma revisão de literatura amparada na Plataforma Scielo e no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1.1 CONSTRUINDO O OLHAR A PARTIR DE OUTROS OLHARES

A construção da pesquisa iniciou com o levantamento de estudos que foram produzidos sobre o assunto. As principais fontes de busca foram a Plataforma Scielo² (*Scientific Eletronic Library Online*) e o Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Realizei uma busca livre de pesquisa com os descritores *EJA* e *Ensino Superior*, tendo encontrado poucos artigos, dissertações ou teses com esses descritores. Dessa forma, o estudo exploratório suscitou haver muitas pesquisas sobre EJA envolvendo suas políticas, suas práticas, suas metodologias, seus processos de alfabetização e de juvenilização, bem como os programas que andam em paralelo com a formação em nível de Educação Básica, a exemplo do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA, entre outros, porém poucos estudos diretamente articulados ao pretendido na investigação, ou seja, a transição do egresso da EJA para o Ensino Superior.

Direcionando a busca para o Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, analisei os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais, desde a 23^a até a 36^a Reunião Anual, realizadas entre os anos 2000 e 2013, detendo meu olhar investigativo nos Grupos de Trabalho que poderiam ter relação com o objeto de estudo, o GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; o GT11: Política da Educação Superior e o GT14: Sociologia da Educação. A partir disso, selecionei trabalhos que tinham mais afinidade com o objetivo desta dissertação.

Antônio Henrique Pinto (2010), em seu estudo *Educação Básica integrada à Formação Profissional: Considerações sobre a modalidade EJA num curso*

2 Plataforma Scielo: Coleção de revistas e artigos científicos. Possui uma grande variedade de temas relacionados à educação, com artigos completos disponíveis para download.

3 No Portal da Anped (<http://www.anped.org.br/>) é possível acessar os artigos a partir da 23^a Reunião Anual da Anped, realizada em 2000 na cidade de Caxambu, MG.

PROEJA, também deparou-se com desafios na busca de referências sobre a EJA no Ensino Médio, encontrando em PAIVA (2006, p. 52) a justificativa de que as práticas educativas “[...] até hoje continuam compreendidas no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever”, apesar da Conferência de Hamburgo, realizada em 1997 ter dado um novo sentido à EJA, passando do direito ao aprendizado da leitura e escrita ao direito à educação continuada. Conforme refere o texto da Conferência de Hamburgo “[...] como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc.” (PINTO, 2010, p.05). Dessa forma, pensando numa educação ao longo da vida, pode-se pensar também na continuidade dos estudos no Ensino Superior, como uma forma de acessar o direito à educação de que tratava o texto da Conferência de Hamburgo.

Segundo o autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais já anunciavam a possibilidade de esses alunos prosseguirem os estudos, porém, sinalizam uma tendência de homogeneização nesta modalidade, não percebendo seus sujeitos em suas particularidades, em seus modos de fazer. É necessário perceber esses sujeitos, jovens e adultos, como possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e, dessa forma, apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações. Nesse sentido, Pinto considera urgente repensar os currículos do Ensino Médio na modalidade EJA, trazendo uma concepção de ‘ancoragem social dos conteúdos’, possibilitando vir à tona os diferentes saberes, possibilitando colocá-los em relação e transformando as práticas homogeneizadoras.

Na Universidade Tecnológica do Paraná, Michelle Cristina Ajala (2011), produziu para sua monografia de especialização em Educação Profissional o trabalho intitulado “*ALUNO DE EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena - PR*”. Ajala (2011) apresentou os motivos que levaram esses alunos a abandonarem a escola regular, quais motivos fizeram-nos retornar à escola na modalidade EJA e, no retorno, quais as perspectivas que esses alunos tinham em relação a seu futuro. Aplicando questionários para alunos inclusos nessa modalidade de ensino no município de Santa Helena - PR, a autora observou a heterogeneidade de idade desses indivíduos e comprovou que a maioria dos alunos que frequentam a EJA são pessoas de baixa renda, que buscam, por meio do ensino, melhorar suas condições de vida. A pesquisa se entrelaça com a minha no que se refere à busca de

conhecimentos que ultrapassem a Educação Básica, pois naquele município, os alunos manifestaram o desejo de dar continuidade em seus estudos, para atingir melhores empregos e, conseqüentemente, conseguir a ascensão social. Uma das conclusões de Ajala foi a expectativa dos alunos concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA em continuar seus estudos no Ensino Superior.

No artigo *Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio*, os autores Silva, Pelissari e Steibach (2012) propõem a discussão sobre as razões de permanência ou abandono na educação profissional técnica no Ensino Médio e, para isso, levam em consideração a juventude, ou as juventudes e os processos que envolvem esses sujeitos. Apontam duas situações problemáticas: primeiro, a questão do abandono escolar na EJA e a segunda diz respeito ao esvaziamento de significado do espaço escolar ou um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade (SILVA, PELISSARI, STEIBACH, 2012). Para os autores, é importante levar em consideração as identidades juvenis desses sujeitos que estão matriculados no Ensino Médio técnico e profissionalizante, pois:

As identidades juvenis forjam-se em diferentes tempos e, igualmente, em distintos espaços. O jovem constrói-se como sujeito social por meio de interações com grupos dos quais faz parte, ao longo de sua vida. Nesse processo, mais do que ser, ele se configura por um (in) constante ir sendo jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições etc., ele constrói sua própria identidade, dá sentido à sua vida e, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa. (SILVA, PELISSARI, STEIMBACH, 2012, p.07).

Os autores perceberam que os alunos mostram-se interessados por formação de qualidade superior, profissionalização em áreas que representam certo *status* ou, ainda, garantia de empregabilidade e, no decorrer dos cursos, não conseguem acompanhar, acabando por abandonar os estudos. Da mesma forma, tal situação também foi relatada no contexto empírico da pesquisa. Nesse sentido, os estudos sobre Ensino Médio técnico e profissionalizante dialogam com a pesquisa que apresento.

Na 36ª Reunião Anual da ANPED, encontrei no Grupo de Trabalho 21: Educação e Relações Étnico-Raciais, o artigo intitulado *A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar*, de Natalino Neves da Silva (2013), da Universidade Estadual de Minas Gerais. O estudo trata sobre as

narrativas dos jovens negros de uma escola de EJA. Apesar de o estudo não estar diretamente ligado ao objeto por mim pesquisado, mostra alguns questionamentos pertinentes, como luta pela permanência e continuidade dos estudos dos jovens da pesquisa. Para contextualizar sua investigação, Silva (2013) apresenta a história de lutas pela Educação de Jovens e Adultos, principalmente a partir de 1960, com os Movimentos Populares. “Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a história da educação brasileira.” (SILVA, 2013, p 05). Fundamentada em Arroyo (2005), a autora pontua que a EJA sempre esteve vinculada a outros projetos de sociedade, como projetos de inclusão do povo enquanto sujeito de direitos. Assim,

Mesmo que os sujeitos que dela participam não tenham a devida dimensão, encontra-se inserida em um campo de lutas a nível nacional e também internacional. Além disso, está inserida em um campo de preocupações políticas e estudos teóricos. (SILVA, 2013 p.05).

Silva também se preocupa com a questão, uma vez que entender a EJA como direito implica conceber os jovens, adultos e velhos como sujeitos educativos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e deformadoras). Nas considerações finais, aponta que a EJA é formada não por uma única identidade, mas um público heterogêneo de culturas, idades, crenças.

No artigo de Stecanela (2013), apresentado na 36.^a Reunião Anual da ANPED, realizada em Goiânia em 2013, intitulado *Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido*, que foi aprimorado no livro com o mesmo título (2015), a autora cita Haddad (2002), que atenta para o fato de não haver um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, seja em relação à formação de professores, ou a políticas de ingresso. Segundo ele, não há “[...] um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino; as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma” (STECANELA, 2015, p.20).

Na 33.^a Reunião Anual da ANPED chamou atenção o artigo de Swamy de Paula Lima Soares: *A Educação de Jovens no Governo Lula: Considerações sobre o PROJOVEM no município de João Pessoa*. A pesquisa de Soares (2010) dialoga com o presente estudo no sentido de apresentar considerações sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, um dos programas que iniciou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2005, visando ao desenvolvimento de

políticas públicas para a juventude. Já na introdução do artigo, Soares destaca que, desde 1980, as políticas públicas para a juventude têm aparecido de forma mais sistemática nas ações do Estado Brasileiro (SOARES, 2010). Segundo ele, os objetivos do Projovem eram o de aumentar a escolarização de seus participantes, com a conclusão do Ensino Fundamental, de iniciar o jovem ao “mundo do trabalho”, por meio da qualificação profissional, e de aumentar seu vínculo com ações de cidadania em sua comunidade, pela via da construção de um projeto de ação comunitária. Soares cita a Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, que traça os objetivos do programa:

[...] proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma efetiva associação entre: a) elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; b) qualificação com certificação de formação inicial e c) desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Como objetivos específicos, são mencionados: a) a reinserção do jovem na escola; b) a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; c) a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e d) a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (BRASIL, 2005, p.13).

A citada lei pontua a formação integral do jovem por meio da elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental, diferindo da minha pesquisa, que buscou investigar a formação integral não apenas na Educação Básica, mas também na continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Busquei conhecer as trajetórias de egressos de EJA na continuidade ou não de seus estudos no Ensino Superior, tendo o PROUNI -Programa Universidade para Todos⁴ grande importância para a pesquisa, já que objetiva a inserção dos discentes nas Instituições de Ensino Superior – IES da rede privada a partir de bolsas financiadas, integral ou parcialmente pelo Governo Federal. Nesse sentido, o artigo “PROUNI: Políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida”, de Edineide Jezine Mesquita Araujo e Elourdiê Macena Corrêa, divulgado na Revista Educação e Fronteiras *Online* em 2011, vem ao encontro dos estudos propostos por mim nesta dissertação. Araujo e Corrêa (2011) analisam as políticas públicas voltadas ao acesso ao Ensino Superior, buscando compreender o processo de inclusão/exclusão de jovens e adultos efetivado pelo Programa

4 PROUNI - É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Mais informações sobre o PROUNI estão nos marcadores legais e contextualização.

Universidade para Todos – PROUNI. Além deste, outros programas governamentais são relevantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA, porque apresentam condições de acesso ao ensino médio e superior.

As pesquisadoras fazem coro ao que vários estudiosos afirmam, ao anunciarem que muitos alunos da EJA são fruto das dificuldades de acesso ou insucesso da sua caminhada escolar, excluídos pelas desigualdades sociais provocadas pelas “[...] disparidades econômicas e sociais do sistema capitalista, problemática que no contexto da sociedade globalizada tende a se complexificar diante das novas exigências de formação e domínio tecnológico.” (ARAUJO e CORREA, 2011, p.34). O acesso/sucesso de alunos de EJA ao ensino vai se afunilando na medida em que atingem níveis mais elevados de ensino, indo de encontro com as premissas de educação ao longo da vida estabelecidas pela “Confitea⁵ VI (que objetiva impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com o desenvolvimento social). Dessa forma, questiona-se: Como educar para a promoção da equidade social, uma vez que os processos de exclusão persistem? (ARAUJO e CORREA, 2011). O problema de pesquisa das autoras investiga se o Programa Universidade para Todos, sendo uma política de inclusão, tem efetivado o acesso e permanência no Ensino Superior. Desde a sua criação, em 2005, o número de bolsas concedidas vem aumentando, porém, a crítica está na questão de garantir a permanência e o sucesso dos seus beneficiados. O programa foi criado para atender ao Plano Nacional de Educação de 2001, que propunha como uma de suas metas aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010, porém,

Na ânsia de promover o acesso e atender aos objetivos das políticas globalizantes, não se questiona como os sujeitos “contemplados” com o Programa podem subsistir às exigências dos estudos universitários nas instituições de ensino superior ante as suas condições concretas de existência, considerando a renda per capita exigida [...] que impossibilita o estudante se manter e faz deste um Programa

5 Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes, criada pela UNESCO em 1946, com objetivo de discutir as problemáticas de jovens e adultos no que se refere aos processos de educação. A Sexta Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI) proporcionou uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global e foi realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, entre 1º e 4 de dezembro de 2009.

paliativo que prioriza o acesso e não se preocupa com a permanência, nem tão pouco com o sucesso do estudante. (ARAUJO e CORREA, 2011, p.44).

Araujo e Correa (2011) concluem que o PROUNI acaba sendo uma política de exclusão, no âmbito de não garantir a permanência e sucesso desses sujeitos jovens e adultos de classes populares, pois os “[...] exclui do direito universal à educação pública, gratuita e de qualidade considerando as condições concretas de existência dos sujeitos”. (ARAUJO e CORREA, 2011, p.45). Ao concluir, as pesquisadoras sugerem que, para garantir o direito à educação ao longo da vida, não se invista apenas em medidas paliativas, mas que se promovam reformas no ensino público e não privado, pois a oferta de vagas no ensino privado se “[...] constitui mais uma estratégia de privatização e desvio do dinheiro público que uma política de inclusão para as classes populares”. (ARAUJO e CORREA, 2011, p.45).

Igualmente preocupados com a transição de egressos da EJA para o Ensino Superior, é possível encontrar em outros pesquisadores estudos que versam com o apresentado (CAMINHA, OLIVEIRA, 2010; BERNARDIM, 2013; SILVA 2015).

O artigo *Características da Educação de Jovens e Adultos na percepção de egressos matriculados no Ensino Superior* (CAMINHA, OLIVEIRA, 2010), que resulta de uma pesquisa com egressos da EJA matriculados numa Instituição de Ensino Superior de Porto Velho - Rondônia sobre as percepções da EJA, analisa as características da EJA que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem dos egressos na IES, identificando os motivos que levam os sujeitos a buscarem a modalidade EJA. Os resultados da pesquisa mostram que os sujeitos buscam a EJA para recuperar o período de evasões e reprovações no Ensino Regular, além de, segundo as autoras, “demonstrarem consciência que a associação entre currículos resumidos e o curto espaço de tempo resultam em baixa qualidade” (CAMINHA, OLIVEIRA, 2010). Encerram o artigo clamando por uma educação com ações educativas que instrumentalize o jovem e o adulto a seguirem com seus estudos.

O estudo de Bernardim (2013), apresentado no artigo *Educação e Trabalho na perspectiva de egressos do Ensino Médio e estudantes universitários*, aproxima-se muito dos objetivos da minha pesquisa no que tange ao egresso da EJA no Ensino Superior, pois o autor teve como campo empírico os alunos concluintes de cursos de graduação, buscando conhecer a modalidade de ensino cursada no Ensino Médio. Bernardim (2013) conclui que, apesar dos egressos da EJA desejarem seguir carreira acadêmica, poucos se inscrevem em concursos

vestibulares e são aprovados e menos ainda obtêm êxito nessa empreitada. Para os sujeitos entrevistados “só o prosseguimento nos estudos, em nível superior, parece satisfazer as necessidades mais amplas do indivíduo no século XXI” (BERNARDIM, 2013, p.2005). O pesquisador analisou o Concurso Vestibular de uma IES pública do interior do Paraná no segundo semestre de 2011 que, dentre muitos dados da pesquisa socioeducacional aplicada pela própria universidade, apontou que apenas 4% dos concorrentes a vagas nos cursos de graduação eram egressos da Educação de Jovens e Adultos, um percentual muito baixo comparando com os desejos verificados nas narrativas dos alunos do Ensino Médio na mesma pesquisa.

Por fim, Silva (2015) apresenta reflexões teóricas e problematizações sistemáticas decorrentes de sua experiência universitária, lecionando na área de Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No artigo *O processo de afiliação estudantil de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária*, o autor apresenta o processo de afiliação, elaborado pelo francês Alain Coulon, que deu ancoragem ao aporte teórico do meu estudo. Essa publicação tinha como foco problematizar a afiliação de egressos da EJA que ingressaram no Ensino Superior, na perspectiva de sinalizar os desafios à docência universitária, já que houve um aumento significativo de políticas de acesso ao Ensino Superior nos últimos anos. Silva atenta para o fato de que, além do acesso, é preciso garantir a permanência desse sujeito até a finalização dessa etapa. Tratando-se de egresso da EJA, as dificuldades para a permanência podem ser mais incisivas:

No tocante ao insucesso acadêmico que inviabiliza a conclusão dos cursos de graduação, pelos estudantes, várias leituras podem ser feitas, a partir de várias óticas. As explicações giram em torno do frágil capital cultural com que ingressam na universidade – devido a escolarização anterior, que se reflete nas dificuldades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, comunicação, organização do pensamento, produção autoral, metacognição, falta de identificação com o curso superior, escolha que muitas vezes não se deu pelo estudante; ele foi escolhido, em função da nota de ingresso que não lhe permitiu a primeira ou segunda opção, entre outros aspectos (SILVA, 2015, p.129)

Dessa forma, Silva (2015) ocupa-se de oferecer possibilidades para docentes universitários sanarem esse obstáculo da permanência dos alunos no Ensino Superior.

Com base no sobrevoo nos estudos já realizados, percebe-se que ainda há uma lacuna no campo de pesquisas sobre a relação de egressos da EJA com o

Ensino Superior, mostrando a relevância desta pesquisa, de modo a acompanhar os percursos daqueles que ascenderam ao Ensino Superior sem, contudo, ocultar os percursos daqueles que não investiram na continuidade dos seus estudos em nível de Educação Básica.

A partir do olhar construído por meio de outras pesquisas, é preciso pousá-lo no contexto afunilado. Dessa forma, proponho um olhar para os números que constituem a Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul, cidade-cenário desta pesquisa. É importante conhecer esses números, pois eles falam muito sobre os processos de continuidade dos estudos.

As matrículas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos vêm aumentando de maneira significativa com o passar dos anos no Brasil. No município de Caxias do Sul, local onde foi realizada esta investigação, um elemento chama a atenção: a desigualdade de matrículas na EJA Ensino Fundamental para a mesma modalidade em Ensino Médio, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Dados de EJA

EJA PRESENCIAL	Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
2015				
Estadual Urbana	608	0	357	0
Municipal Urbana	1.354	0	0	0
Estadual e Municipal	1.962	0	357	0
2014				
Estadual Urbana	512	0	313	0
Municipal Urbana	1.496	0	0	0
Estadual e Municipal	2.008	0	313	0
2013				
Estadual Urbana	495	0	329	0
Municipal Urbana	1.574	0	0	0
Estadual e Municipal	2.069	0	329	0
2012				
Estadual Urbana	294	0	282	0
Municipal Urbana	1.600	0	0	0
Estadual e Municipal	1.894	0	282	0
2011				
Estadual Urbana	281	0	328	0
Municipal Urbana	1.650	0	0	0
Estadual e Municipal	1.931	0	328	0
2010				
Estadual Urbana	664	0	498	0
Municipal Urbana	1.814	0	0	0
Estadual e Municipal	2.510	0	498	0

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>, Acesso em: 21 jul 2016 (tabela adaptada pela autora).

Analisando os dados acima, primeiramente é possível perceber que, no

período de 2010 a 2015, o Censo Escolar registrou o maior número de matrículas na modalidade EJA, sendo que, em 2010, tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Em 2010, foram registrados 2.510 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 498 alunos no Ensino Médio. Ao comparar os alunos que estavam no Ensino Fundamental em 2010 com as matrículas do Ensino Médio em 2011, em que o Censo Escolar registrou 328 alunos, é possível pressupor que 13,06% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental continuaram seus estudos no Ensino Médio na mesma modalidade. No entanto, há variáveis, pois alguns dos alunos que frequentaram o Ensino Fundamental na modalidade EJA retornaram para o Ensino Regular para concluir o Ensino Médio, já que a idade mínima para o Ensino Médio/EJA⁶ é de 18 anos, e muitos alunos que entraram no Ensino Fundamental/EJA com 15 anos, ao concluírem essa etapa, ainda não tinham 18 anos completos, requisito para continuidade dos estudos em EJA. Da mesma forma, sem levar em consideração as variáveis⁷, e comparando as matrículas do ano anterior no Ensino Fundamental/EJA com as matrículas no Ensino Médio/EJA, em 2012, pressupõe-se que 14,60% dos alunos continuaram os estudos na modalidade EJA. Em 2013, 17,37% poderiam ter continuado o Ensino Médio na mesma modalidade. No ano seguinte, o índice cai para 15,27% e, finalmente, em 2015, o índice de alunos que poderiam ter continuado o Ensino Médio em EJA é de 17,70%. Sendo assim, há uma indicação de que menos de 20% dos alunos que se matriculam no Ensino Fundamental/EJA continuam no Ensino Médio/EJA.

1.2 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Existe um hiato entre as matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade EJA, conforme observado no mapeamento anterior. Onde estão esses jovens e adultos? Voltaram para o Ensino Regular? Desistiram de continuar estudando? Desejaram interromper os estudos ou foram excluídos dessa continuidade? Quais as trajetórias desses sujeitos?

A partir da interpretação desses dados, muitas perguntas emergem na tentativa de encontrar esses sujeitos que não deram continuidade aos estudos na

6 Utilizo a expressão Ensino Médio/EJA para a expressão Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assim como Ensino Fundamental/EJA para Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

7 Dei voz aos números de forma iniciante como justificativa para a contextualização estatística.

mesma modalidade de ensino ou em nenhuma, abandonando de vez dos bancos escolares. Esses dados por si só já compreenderiam um vasto território de investigação, no entanto, esse estudo centra-se nos jovens e adultos que concluíram o Ensino Médio em EJA. Onde estão os 357 sujeitos que estavam matriculados no Ensino Médio/EJA em 2015? E onde estão os 313 alunos matriculados em 2014 nas sete escolas estaduais que oferecem Ensino Médio na modalidade EJA em Caxias do Sul? O que aconteceu com os 329 sujeitos que estavam matriculados nessa modalidade em 2013 ou os 282 sujeitos matriculados em 2012? Há uma forma de identificá-los? Quais os caminhos escolhidos por esses jovens e como eles são trilhados?

De todas as perguntas que transitam, multiplicam-se e dinamizam esta pesquisa, surgem algumas hipóteses que, com o avançar dos estudos, fazem um movimento de ir e vir reflexivo, assumindo relevância num momento, sendo descartadas em outro.

Algumas hipóteses foram importantes para sinalizar o caminho a ser percorrido. A primeira hipótese diz respeito ao fato de que as trajetórias dos egressos da EJA são constantemente interrompidas, ou seja, não há linearidade cronológica da continuidade dos estudos, em vista dos dados construídos a partir das matrículas no Ensino Médio/ EJA em Caxias do Sul entre os anos de 2010 a 2015.

A segunda hipótese surge a partir do próprio tema de pesquisa que trata da permanência do egresso de EJA no Ensino Superior, uma vez que as instituições dão especial atenção ao acesso dos alunos em detrimento da sua permanência.

A terceira hipótese sinaliza que estando no Ensino Superior não há diferenciação entre os alunos egressos do Ensino Regular e da EJA, uma vez que o critério de ingresso é a conclusão do Ensino Médio, independentemente da modalidade cursada na Educação Básica.

A preocupação desta pesquisa não se refere somente à escolarização em si, mas ao reconhecimento da educação como um direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos e ativos na realidade (MORIN, 2000). Dessa forma, a quarta hipótese trata da possibilidade de muitos alunos não ascenderem ao Ensino Superior por fatores exógenos, tais como questões econômicas, meritocracias e influências culturais.

Por fim, a luta constante contra o analfabetismo e o desenvolvimento

intelectual dos jovens e adultos é uma bandeira contínua, em busca da melhoria das ações educacionais no Brasil. Mesmo correndo o risco de generalizar, mas tomando como referência os estudos realizados, a quinta hipótese pressupõe que a preocupação central das pesquisas está na alfabetização de jovens e adultos em si ou mesmo na finalização da Educação Básica e não no acesso para o Ensino Superior, desconsiderando os marcadores legais que estabelecem que é direito de todos ter acesso à continuidade dos estudos ou educação ao longo da vida.

A relevância do tema desta investigação diz respeito ao estudo dos egressos da EJA na transição para o Ensino Superior, buscando apresentar um panorama dos referenciais legais e também dos sentidos atribuídos às trajetórias escolares na EJA e às trajetórias acadêmicas na Universidade. A partir desse estudo, foi possível rastrear as motivações para a continuidade ou não dos estudos em nível superior.

Mesmo com a ampliação das possibilidades de acesso ao Ensino Superior por meio de programas governamentais, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Programa Universidade para todos - PROUNI, ainda não foram suficientes para a grande maioria de jovens e adultos no Brasil alcançarem o Ensino Superior. Com base no exposto, apresento o problema de pesquisa que orientou o trabalho: *Quais os fatores envolvidos no processo de transição (ou não) dos egressos da EJA para o Ensino Superior?*

Alguns questionamentos fizeram-se necessários para a compreensão das trajetórias percorridas pelos jovens e adultos em direção ao Ensino Superior, mas também, observei os motivos que os impedem de efetivar as continuidades, assim como as escolhas em não seguir adiante na formação acadêmica. Deste modo, outras perguntas emergiram como forma de alimentar a questão central da pesquisa, dentre elas: Quais as representações que o aluno de EJA tem sobre a continuidade dos estudos? Quem são esses jovens que investem no Ensino Superior (suas histórias e singularidades)? Quais são suas motivações para a continuidade (ou não) dos estudos no Ensino Superior? Como é a trajetória do egresso da EJA no Ensino Superior?

Atentei-me para o fato de que não é possível discutir o problema de pesquisa sem questionar fatores relacionados com as dinâmicas das Instituições de Ensino Superior (IES), tais como: Quais os modos de identificação dos egressos de EJA nas IES? Há existência de programas de nivelamento? Se os egressos da EJA são identificados, quais os sentidos desta identificação: uma forma de apoio ou de

reforçar o rótulo de pessoas com história de insucesso escolar?

Saliento que a pesquisa levou em consideração essas questões sob o ponto de vista dos egressos da EJA, sem intenção de confrontar com relatos das IES, pois esse estudo potencializa as narrativas e representações dos egressos e alunos do Ensino Médio/EJA.

Outra reflexão que considere importante diz respeito aos motivos que levaram esse aluno à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma visão integral de sociedade. Investigando, conheci alguns sujeitos, percebi algumas barreiras, mas também vi grandes histórias daqueles que buscam a melhoria na qualidade de vida. Espero de forma mais ampla, por meio de estudos posteriores, pensar em estratégias para que egressos de EJA possam não apenas ingressar no Ensino Superior, se assim o desejarem, mas também, de permanecerem, e com sucesso. Alicerçada às questões mobilizadoras, encaminho-me para a descrição dos caminhos trilhados.

Durante todo o processo de construção da pesquisa fiz o movimento de retorno aos objetivos, pois conforme os temas emergiam na empiria, abriam-se outros vieses, visto que há um campo fértil de possibilidades, pois há evidências que são pouco executadas, tanto na dimensão institucional, como na científica.

Considerando o potencial investigativo dos interlocutores empíricos definiu-se como objetivo geral da pesquisa, investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos (que ingressaram ou não) para o Ensino Superior no Município de Caxias do Sul – RS.

A partir dessa finalidade outros pontos de chegada foram formulados, compondo os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os obstáculos e as superações enfrentados pelos egressos da EJA no ingresso e na permanência no Ensino Superior;

- Investigar as narrativas dos alunos que estão no Ensino Médio – EJA sobre suas expectativas em relação à continuidade dos estudos no Ensino Superior. A seguir os elementos relacionados ao conceito de trajetória, ponto fundamental especificado nesse estudo.

1.3 SOBRE AS TRAJETÓRIAS

Para finalizar este capítulo, que anuncia as pretensões e os objetivos de

pesquisa, é fundamental uma breve explicação do título desta dissertação. Como já apresentei, muitos movimentos foram necessários para, de certa forma, afunilar as margens do estudo, e em alguns momentos, o título do trabalho não fazia sentido, sendo alterado, revisitado, ampliado para que finalmente apresentasse este que dá nome a pesquisa – Trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: Um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005-2014).

A pesquisa privilegia os sujeitos da EJA que fizeram ou irão fazer a transição para o Ensino Superior. Entendo que não é possível fazer uma análise de um recorte temporal que corresponda somente a essa transição, sabendo que esses egressos são sujeitos com histórias que influenciam no trilhar dessa caminhada.

Dessa forma, a pesquisa apresenta as representações acerca dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, desde o Ensino Regular, a transição para a EJA e os movimentos de ir e vir, até o ingresso, permanência e conclusão do Ensino Superior.

Juntamente a essas explicações anteriores, surge a necessidade de definir conceitos relevantes para o estudo, tais como trajetória, percurso, caminhos, dentre outros. Tendo em vista o desenvolvimento do estudo, optei pelo uso do conceito de trajetória, porque, em síntese, expressa de modo mais adequado o posicionamento teórico assumido. Para abordar o conceito em questão, uso-me da definição de Pierre Bourdieu.

Nele, o conceito de trajetória é antecedido por duas questões iniciais, o conceito de *habitus* e a noção de campo. O conceito de *habitus* surge no autor respondendo a uma demanda de conhecimento, pois, para ele, o conjunto do conhecimento do mundo como um todo escapa ao sujeito histórico determinado, por isso, uma forma de objetivar esse sujeito é verificando o *habitus*, ou seja, verificando o resultado estável e não modificável da interiorização social (BORDIEU, 2007).

A identidade socialmente realizada se dá a partir da construção dos *habitus*, visto em suas mudanças sucessivas e próprias da história de cada indivíduo. A abrangência dessa identidade num conjunto é de difícil entendimento, por isso, Bourdieu (2007) esclarece a análise dos campos, que resumidamente correspondem ao espaço real ou virtual de vivências do sujeito.

Um primeiro, no qual o fundamental é traçar as relações de influência e subordinação/dominação do campo intelectual em relação à estrutura de poder dentro da distribuição estrutural da classe dirigente, traçando um mapa preciso da localização do campo intelectual no arcabouço do poder, mostrando as linhas de força que delinham as demarcações de autonomia

relativa do campo intelectual (MONTAGNER, 2007, p.15).

A questão do domínio das condições da existência objetiva está relacionada aos condicionamentos sociais, culturais e psicológicos do sujeito, mas sem isso não é possível afirmar sua trajetória nesse espaço social (BOURDIEU, 2003).

Em síntese, o conceito de trajetória é marcado pelas condições de existência social e individual, posicionadas historicamente dentro de um campo social. Não é possível ver o indivíduo de modo isolado, por isso, sua identidade é formada a partir de suas vivências e percursos interligados e conectados aos demais sujeitos, ou seja, em sua trajetória (BOURDIEU, 2003).

Os caminhos de pesquisa são envoltos em sendas que vão e vêm ao longo dos itinerários, sendo necessário traçar os percursos dos que fazem parte dele. Dessa forma, a seguir será apresentado os caminhos utilizados para alcançar os objetivos propostos desde o início da pesquisa, ancorada na História Cultural.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

O caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa quando nada se passa.

José Machado Pais

O primeiro passo dado a partir da formulação do problema de pesquisa foi decidir a postura investigativa que seria adotada para melhor compreender as representações do vivido nas trajetórias dos egressos da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, as contribuições da História Cultural exerceram grande influência na construção desta dissertação, principalmente, no olhar detetivesco para a construção dos dados empíricos.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL

O presente estudo traz algumas narrativas das histórias de sujeitos que vivenciaram em algum tempo as práticas da EJA e, após conclusão de seus estudos, em nível de Educação Básica, optaram por dar continuidade no Ensino Superior, tentando ter um olhar atencioso e crítico para identificar as representações sobre seus percursos e como se constituíram a partir deles, perseguindo detalhes e indícios de suas trajetórias, por meio dos preceitos da História Cultural.

Assim como Clio, a musa da História que tem nas mãos o estilete da escrita e a trombeta da fama (PESAVENTO, 2005), a História Cultural pode ser considerada a musa das ciências, com seus atributos de registrar o passado e deter a autoridade da fala sobre os fatos. A História Cultural “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p.17).

É uma nova forma de se trabalhar a cultura, mas “[...] trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como conjunto de significados partilhados e construídos pelos

homens para explicar o mundo.” (PESAVENTO, 2005, p.15). Sendo assim, teço a pesquisa, a partir dos princípios da História Cultural por intermédio dos autores Sandra Pesavento, Peter Burke e Roger Chartier.

A Nova História Cultural, como também é conhecida, deixou de lado os antigos conceitos de cultura que a entendiam como algo supremo, intocável pela maioria, e “[...] é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento.” (BARROS, 2004, p.126). Ela incluiu no conjunto do que se entende por cultura todo o cotidiano da vida, os fatos corriqueiros e ordinários, o que o homem de fato produz na sua vida diária o que até então não ocorria, ou seja, toda vida cotidiana está mergulhada no mundo da cultura. O que a História Cultural propõe é uma nova maneira de trabalhar a cultura que passa a assumir um novo papel. Pois,

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2005, p15).

Ao contrário do historiador tradicional, o ‘novo historiador’ não busca ‘a verdade’, mas várias formas de narrar as verdades. Para isso, o historiador não se valerá dos momentos históricos oficiais para construir uma narrativa, mas sim do cotidiano, ou melhor, da decifração do cotidiano, um cotidiano não linear e imprevisível dos fazeres. Por isso, a intenção de uma pesquisa sob o foco da História Cultural, com uma postura diferenciada,

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era de dúvida, talvez da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas. (PESAVENTO, 2005, p.15-16).

Ao pesquisar os egressos de EJA na continuidade de seus estudos no Ensino Superior, não me ocupei com os documentos oficiais, aqueles que por algum motivo ou conveniência foram escolhidos como “oficiais”, mas criteriosamente busquei a história que os documentos não oficiais ou do que as escritas ordinárias têm a narrar. Como Burke (1992) afirma, a história passa a ser vista de baixo. De onde realmente acontecem, por meio dos sujeitos que a constituem, da proximidade com essa história que está sendo narrada.

A busca pela narrativa histórica, sob os princípios da História Cultural não é simples, é necessário ter uma escuta sensível e olhar abrangente, tecer tramas, buscar o invisível, interpretar as entrelinhas, mediatizar os dados, pois,

[...] o historiador que narra o acontecido – é alguém que mediatiza uma seleção dos dados disponíveis, que tece relações entre eles, que os dispõe em uma sequência dada e dá inteligibilidade ao texto. (PESAVENTO, 2005, p.50).

Essa narrativa histórica traz uma representação do passado e não o passado, “[...] um resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas.” (PESAVENTO, 2005, p.50). É uma representação por não ser a própria história ou a própria prática, mas que contada no tempo presente e valorada pelo historiador que narra a partir do hoje. Esse historiador não somente narra, mas também analisa e interpreta essa narrativa, inicialmente a partir da análise de pressupostos críticos.

Os conceitos de prática e representação desenvolvidos por Roger Chartier são importantes referenciais metodológicos para compreensão do interesse ou não do egresso de EJA continuar seus estudos no Ensino Superior. Não apenas o interesse, mas também o fracasso ou sucesso da tentativa. Segundo Chartier *apud* Barros (2004, p.131), “A cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois polos” – prática e representação. Seriam, como expõe o autor, os ‘modos de fazer’ e os ‘modos de ver’. Torna-se fundamental que se compreenda como esses dois conceitos se relacionam. Num movimento cíclico sempre “[...] novas práticas irão substituir as antigas, consolidando novos costumes” (BARROS, 2004, p.133) e, conseqüentemente, novas representações.

O historiador, ao tentar decifrar a realidade do passado, de um outro tempo, pode encontrar um grande desafio, pois “[...] implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente.” (PESAVENTO, 2005, p.42), chegará ao entendimento da realidade por meio de representações, formulando a partir disso, versões (plausíveis) da realidade que não foi vivida, mas que será narrada por meio dos princípios da História Cultural. Face a isso, outro conceito que deve ser trabalhado pelo historiador é o de imaginário. Baczko *apud* Pesavento (2005) atribui a esse conceito características de historicidade e abrangência. O egresso da EJA foi investigado a partir de suas

crenças e valores, as quais junto à construção de identidades e exclusões fazem parte do imaginário, que induz e pauta ações. Segundo a autora, com o advento da História Cultural, o imaginário se torna um conceito central para a análise da realidade por traduzir o desejado, o temido e intuído, dessa forma presente no cotidiano dos sujeitos concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA, ao refletirem os caminhos que seguirão, quais as próximas etapas de suas trajetórias.

Considero importante ressaltar que o historiador ao narrar, por meio do texto, quer traduzir o outro ao leitor. Como bem diz Chartier, “[...] a leitura é rebelde e vagabunda” (PESAVENTO, 2005, p.60), o leitor pode formular significados e interpretações distintas daquelas que intencionava o historiador. Dessa forma, busquei organizar o texto de uma maneira que ficasse clara e organizada, mesmo sabendo que não tenho controle sobre os modos de apropriação do leitor.

2.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Ao desenvolver a pesquisa, percebi a dificuldade em construir os dados e a importância que o método tem nesse processo. O trabalho do pesquisador tem de ser criterioso, buscando muitos caminhos, em tentativas e erros. Construir a dissertação buscando indícios em diferentes contextos sociais, diferentes falas, possibilitou-me enriquecê-la. Para além de um trabalho detetivesco, foi necessário tratar as informações encontradas, lapidar as narrativas e construir dados.

2.2.1 O cenário da pesquisa

Com o objetivo de investigar as trajetórias dos egressos da EJA, conheci os três primeiros cenários dessa caminhada: três escolas estaduais que ofertam Ensino Médio na modalidade EJA⁸, sendo uma delas, apenas considerada para o estudo exploratório, já que tem organização curricular diferenciada.

Dentro de um contexto geral, Caxias do Sul conta com dezesseis escolas municipais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e sete escolas estaduais que oferecem a modalidade EJA para Ensino Médio⁹. Ao contar com as escolas para iniciar a aproximação com o campo empírico, tive abertura com três escolas que serão chamadas de Escola Um, localizada no Centro

⁸ No capítulo 5 haverá uma contextualização das escolas que compõem o cenário da pesquisa.

⁹ Optou-se por construir dados a partir da rede pública de ensino, mas é importante salientar que no município de Caxias do Sul há escolas privadas que ofertam Ensino Médio na modalidade EJA.

de Caxias do Sul, que atende somente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Médio; a Escola Dois, localizada no Bairro Mariland, atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio Regular, sendo que, à noite, oferece Ensino Médio nas duas modalidades de ensino; a Escola Três, localizada no Bairro Panazollo, atende Ensino Fundamental e Médio, sendo que a modalidade EJA é oferecida à noite. As três escolas fazem parte da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e estão situadas no município de Caxias do Sul. Na Escola Um encontrei os primeiros indícios do estudo exploratório, mas devido à organização curricular diferenciada não realizei as entrevistas seguintes.

Outro caminho percorrido foi a busca por alunos egressos da EJA em uma universidade de Caxias do Sul, sendo este caminho mais trabalhoso, no sentido de que não há uma identificação desses egressos nas Instituições de Ensino Superior. A busca iniciou nas rodas de amigos, durante as aulas do mestrado e na orientação. O primeiro sujeito surgiu por meio da professora orientadora, pois já participou de outras pesquisas de Nilda Stecanela¹⁰. O segundo sujeito da pesquisa é esposo de uma colega do Mestrado.

O terceiro, o quarto e o quinto sujeitos foram identificados ao conversar com um familiar, em que descobri que ele também era egresso de EJA e o mesmo apontou outro familiar e um amigo em comum. A sexta interlocutora empírica é uma colega de trabalho que, a partir de sua trajetória na EJA, concluiu um curso superior e continuou seus estudos em nível *stricto sensu* no mestrado, doutorado e pós-doutorado. Esse procedimento, denominado *snowball sampling*, no Brasil é conhecido como Bola de Neve, pois não há um critério preciso para essa busca nos dados.

De acordo com Baldin e Munhoz (2011), a técnica de amostra de população bola de neve está baseada numa seleção específica, em que os interlocutores são questionados sobre outros com o mesmo perfil, encaminhando-se de modo aleatório. O esperado nessa forma de amostra é que os participantes iniciais indiquem outros de modo sucessivo, e aquilo que é dito por eles seja novamente verificado, acrescentando ou esclarecendo as informações.

Esse procedimento permite utilizar-se de uma cadeia de referências que

¹⁰ Foi interlocutor empírico da pesquisa que constituiu a Tese de Doutorado de Nilda Stecanela (2008): *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e “escola da vida” – Trajetória de Preto – Educador do cotidiano.*

expande as possibilidades de pesquisa em locais antes ocultos. A escolha dos participantes iniciais deve ser precisa, pois eles devem conhecer os perfis próximos aos seus ou o grupo onde a pesquisa está sendo aplicada, a fim de que possa encaminhar referências consistentes, alcançando grande diversidade (ATKINSON e FLINT, 2001).

O objetivo dessa forma de amostragem é atingir o que os autores apontam como 'ponto de saturação', ou seja, quando os novos interlocutores reapresentam as mesmas categorias ou informações da análise, sem acrescentar novas informações relevantes ao trabalho. No caso em questão, a pesquisa com egressos de EJA obteve, de modo evidente, esse ponto de saturação, uma vez que as respostas foram muito parecidas, mesmo tratando-se de singulares trajetórias dos interlocutores empíricos.

O recorte temporal da pesquisa compreende o início do Programa Universidade para Todos - PROUNI, por ser uma política de acesso ao Ensino Superior e, dessa forma, investigar se a partir dela, houve matrículas de egressos da EJA nas Instituições de Ensino Superior – IES. Por ser uma política pública de grande complexidade, na seção quarta, por meio dos Marcadores Legais, há a contextualização do Programa de estudos e sua relação com os demais aspectos relacionados aos egressos de EJA. Devido à quase ausência de estudos sobre o tema da EJA nas Instituições de Ensino Superior, os dados sobre egressos no ensino superior não estão consolidados.

2.2.2 Os interlocutores empíricos

Os interlocutores empíricos da pesquisa foram sujeitos matriculados na última totalidade do Ensino Médio/EJA, os alunos matriculados no Ensino Superior que são egressos da EJA e os egressos da EJA que concluíram o Ensino Superior. Foram 64 participantes por intermédio de questionários respondidos por alunos da última totalidade do Ensino Médio/EJA nas três escolas de Caxias do Sul que compreendem o cenário empírico. Esses questionários corresponderam ao estudo exploratório e foram aplicados em junho de 2015.

A entrevista oral foi feita com sete alunos da mesma totalidade em duas das três escolas anunciadas acima. As entrevistas aconteceram no mês de dezembro de 2015. As seis entrevistas aos egressos de EJA que ascenderam ao Ensino Superior foram realizadas entre julho de 2015 a maio de 2016.

O foco da pesquisa foi investigar as narrativas de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior, dessa forma, encontrando os interlocutores empíricos que estavam matriculados ou concluíram o Ensino Superior, além dos concluintes da última totalidade do Ensino Médio/ EJA.

Os interlocutores empíricos são nomeados, mantendo o seu anonimato, conforme quadro que segue:

Quadro 1: Entrevistas com concluintes do Ensino Médio/EJA

Entrevista com alunos da Totalidade 9				
Escola	Nome	Sexo	Idade	Profissão
Escola Dois	Vera	Feminino	36 anos	auxiliar de serviços gerais
	Priscila	Feminino	32 anos	Estudante
	Sara	Feminino	36 anos	Estudante
	Daniela	Feminino	28 nos	Camareira
Escola Três	Caio	Masculino	24 anos	Estudante
	Gabriel	Masculino	22 anos	Estudante
	Lucas	Masculino	19 anos	eletricista de distribuição

Fonte: A autora (2016).

O caminho para a identificação dos sujeitos de pesquisa na IES foi por meio da metodologia Bola de Neve. Cinco entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante o ano de 2015 e uma em 2016, com sujeitos que estão iniciando sua trajetória, alguns que estão percorrendo esse percurso e outros que concluíram ou desistiram do Ensino Superior. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a permissão dos interlocutores empíricos e termo de consentimento.

Quadro 2: Entrevistas com egressos da EJA no Ensino Superior

Entrevistas com egressos da EJA no Ensino Superior					
Nome	sexo	Idade	Profissão	Curso	Status
Carlos	Masculino	36	Professor	Pedagogia Direito	Concluído Em andamento
Ari	Masculino	48	funcionário público	Música	Trancado
Jonas	Masculino	33	empresário	Administração de Empresas	Concluído
Lauro	Masculino	45	Agricultor	Agronomia	Em andamento
Ana	Feminino	55	professora	Letras	Concluído
Fábio	Masculino	39	metalúrgico	Administração de Empresas	Concluinte

Fonte: A autora (2016).

2.2.3 Os procedimentos

A pesquisa é de natureza qualitativa, pressupondo o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado e onde, segundo Ludke e

André (1986, p.12), “[...] o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Já a abordagem de pesquisa foi por meio de registros etnográficos que visam à “[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (ANDRÉ, 1986, p.14 apud SPRADLEY, 1979). O grupo, nesse caso, foi formado por alunos concluintes do Ensino Médio na EJA, tendo como objetivo investigar a realidade vivida, por meio de uma perspectiva cultural de construção de sentidos e significados. Os registros etnográficos possibilitaram descrições e reflexões sobre as fontes pesquisadas para além do óbvio, para o que está dito nas entrelinhas, ou seja, o não dito, o olhar e o calar. Com base em um estudo exploratório, iniciei a busca pelos sujeitos que constituiriam o corpus empírico.

As pesquisas por meio de registros etnográficos têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A partir do estudo exploratório envolvendo questionários aplicados, abriram-se as portas para a etapa seguinte, sendo que sete entrevistas semiestruturadas foram realizadas no mês de dezembro de 2015 com estudantes da última totalidade da EJA Ensino Médio, além de seis entrevistas com egressos da EJA que frequentam ou frequentaram o Ensino Superior.

O roteiro das entrevistas buscou resgatar as vivências dos sujeitos ao longo de sua trajetória escolar, trazendo à tona aspectos relacionados ao ensino regular, suas vivências e desafios, além de encontrar significados para o abandono da escola. O roteiro procura resgatar aspectos relacionados à experiência com os professores e de que forma eles contribuíram com as decisões futuras.

As entrevistas contribuíram para a pesquisa na medida em que se tornaram “[...] uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram” (ALBERTI, 2004, p.30), ou seja, não há como recuperar o vivido, mas sim as representações que os sujeitos fazem dessa trajetória. As narrativas foram ativadas para apresentar como foi o processo de inclusão na EJA, seus motivos, desafios e conquistas ao longo de sua caminhada, além de evocar suas memórias, a fim de chegar às suas representações e influências.

Dada complexidade do processo de investigação das narrativas, outra proposta de interpretação vem à tona, ou seja, as narrativas de vida, do sociólogo Daniel Berteaux. Para o autor, as narrativas de vida são um esforço individual numa relação dialógica para contar uma história real, é uma experiência que descreve diversas experiências e, aos poucos, expõe seus segredos. Além de cumprir uma função exploratória, os relatos de vida possuem uma função analítica e verificativa, uma espécie de síntese. (BERTAUX, 2010).

Ao assumir uma postura que se sensibiliza com a escuta das vozes que ecoam desses sujeitos para valer-se da sua oralidade como fonte, o historiador faz uso de subsídios para enxergar o 'escondido', para ouvir o que não se quer falar, para fazer lembrar aquilo que a memória fez esquecer, enfim, tentar perceber as subjetividades da fala, do gesto e do visto. Valer-se dessa metodologia é saber silenciar, escutar sensivelmente, emocionar-se, rir e adentrar aos relatos do sujeito. Por isso, mesmo com perguntas semiestruturadas, o pesquisador deve ter a sensibilidade para mudar roteiros, refazer seus questionamentos para não perder a possibilidade de ter acesso às fontes sensíveis, carregadas de emoção, que resgatam da alma, a ressignificação do tempo vivido.

Tendo elaborado um plano de atuação investigadora, colocá-lo em prática ainda é metade do caminho. Os documentos por si só não falam, nem tampouco as entrevistas narrativas. O pesquisador, para além de descrever os dados, precisa interpretar, questionar, desnudar o percebido. Stecanela adverte o cuidado necessário para interpretar os dados construídos,

Em geral, há um fôlego teórico relativamente consistente, definido *a priori*, como uma energia investigativa mobilizada para o desenvolvimento do trabalho de campo e a construção das fontes, em proporção bastante menor ao que se refere à organização, análise e interpretação dos dados. (STECANELA, 2013, p.26).

Após interpretar os dados construídos, esses foram analisados a partir dos procedimentos de análise textual discursiva, abordados por Moraes e Galiazzi (2007).

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, onde é possível construir compreensões profundas do fenômeno investigado baseando-se nos sentidos que a leitura dos textos pode propiciar. Primeiramente tem-se a preparação do *corpus* da pesquisa onde o pesquisador delimita o material a ser utilizado por uma seleção rigorosa, separando os dados que mais se aproximam do objetivo da pesquisa. Após esta etapa vem o processo de desmontagem dos textos também chamada

de unitarização, etapa onde o pesquisador desfragmenta suas unidades de análise e as analisa em seus detalhes. Neste processo é preciso uma forma de codificação para identificar as unidades. A próxima fase é o processo de categorização iniciado pelo agrupamento de unidades ou elementos de significação próxima, onde as unidades definidas no momento inicial da análise são comparadas e agrupadas. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 46).

Os dados construídos foram categorizados, a partir de agrupamentos por semelhança, sendo categorias emergentes nas narrativas dos interlocutores empíricos. A análise dessas categorias emerge de três dimensões, conforme utiliza Stecanela:

O diálogo em três dimensões se estabelece através dos ecos das palavras sobre o cotidiano e se concretiza pela composição do que denomino como “sinfonia da escrita”. Nessa forma de tratamento dos dados, de “posse” de um conjunto de palavras dos meus interlocutores empíricos, orientada pelo desenho da pesquisa presente nos objetivos e nos problemas descritos nos projetos, “iluminada” pelo referencial teórico inicialmente “contratado”, transito pela organização do corpus da investigação. (STECANELA, 2013, p.27).

Dessa forma, emergiram três categorias que ecoaram nas narrativas dos interlocutores empíricos em diálogo com o problema e objetivos da pesquisa e o referencial teórico que ampara esse trabalho. As categorias foram nomeadas em: *Caminhos que levaram a EJA; A EJA como impulsionadora dos projetos de futuro e A (in)visibilidade do egresso da EJA no Ensino Superior*. As três categorias serão desenvolvidas no capítulo cinco – *Do vivido ao percebido: trajetórias que se cruzam*.

Nessa pesquisa, busco essa ‘sinfonia da escrita’ e acredito que, a partir dessas três dimensões, fui desenvolvendo as competências investigativas, entrelaçando o *corpus* empírico com os objetivos traçados, mas, principalmente, propus-me a revisar os referenciais teóricos na busca por conceitos que se relacionavam com a pesquisa apresentada, trazendo nos marcadores temporais os percursos da EJA no Brasil; já nos marcadores legais, apresento os referenciais legais e as políticas públicas de EJA, por meio do Ensino Técnico, com as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, com destaque ao Programa Universidade para Todos. Por sua vez, os marcadores conceptuais que iluminam esta pesquisa encerram o capítulo com as concepções de projetos de futuro, autonomia, reconhecimento social e afiliação estudantil. Por fim, convém destacar as temporalidades do estudo que tratou dos egressos de EJA que ingressavam no ensino superior e que tinham vínculo com o programa PROUNI.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGO

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando o seu legado.

Miguel Arroyo

Para contextualizar a pesquisa desenvolvida, vejo a importância de colocar a Educação de Jovens e Adultos em diálogo, apresentando três aspectos que chamarei de marcadores temporais, legais e conceituais. Inicialmente, por meio dos marcadores temporais, proponho uma viagem no tempo, desde o Brasil Colônia, onde iniciaram os primeiros movimentos de educação de adultos, porém sem a utilização da nomenclatura atual, movimentos discretos apresentados aqui por meio de um breve histórico da EJA no Brasil.

Em seguida, delimito alguns marcadores legais que embasam a Educação de Jovens e Adultos, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96, finalizando nas questões legais relacionadas ao Ensino Superior. Os marcadores conceituais apresentados auxiliam no entendimento dessa modalidade de ensino explicitando concepções que dialogam com o estudo, por meio das contribuições de José Machado Pais, Paulo Freire, Alain Coulon e Axel Honnet.

3.1 MARCADORES TEMPORAIS

3.1.1 Percursos da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui relatos iniciais desde o Brasil Colônia, uma vez que a grande maioria da população era analfabeta. O

processo é legitimado com a primeira Constituição do Brasil em 1824, chamada de Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824. Com base nessa Constituição, a educação primária é definida como direito, portanto, também incluiu o adulto nesse processo, conforme artigo 179, alínea XXXII. A promulgação de direito à educação se evidenciava ao final do Império, antes da República, quando 82% da população acima de cinco anos eram analfabetas.

A partir de 1854, surge uma escola noturna que tinha a função de alfabetizar trabalhadores e, em 1874, expandiu para 117 escolas (PAIVA, 1973). Já em 1881, a legislação responsável pela reforma eleitoral instituiu o título de eleitor para pessoas alfabetizadas, proibindo os analfabetos, pois os considerava incapazes de decidir sobre os rumos do país (PAIVA, 1973).

A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da história do Brasil e, é verdade, também, que tem sido interpretada usualmente como direito apenas para o caso das crianças (HADDAD, DI PIERRO, 2000), não difundindo esse direito aos jovens e adultos.

A partir da Primeira República, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, estabeleceu que o ensino básico seria atribuição dos municípios e províncias, enquanto que à União caberia a educação secundária e superior. A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta ainda era iletrada (HADDAD, DI PIERRO, 2000). No entanto, pela precariedade do sistema básico vigente na época, o Censo Escolar de 1920, quase trinta anos depois, sinalizou que o nível de analfabetos era de 72% no Brasil.

O aspecto relevante nesse processo da República é o fato de que os ideais republicanos europeus e americanos exerceram influência significativa nas discussões políticas sobre a educação, pois ela foi vista como redentora da nação. O estado começou a assumir a responsabilidade pela educação, tendo início a preocupação com o caráter significativo e otimização do ensino (PAIVA, 1973).

A partir do Estado Novo em 1930, houve uma percepção diferente dos aspectos educacionais, uma vez que a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934, fixa que é dever da União estabelecer as diretrizes para a Educação, por meio do Plano Nacional de Educação, determinando

as responsabilidades e criando estruturas operacionais de realização da escolarização, conforme Artigo 150:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a e e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (BRASIL, 1934, Art. 150).

É a partir dessa regulamentação que surge uma observação sobre a necessidade de educação para os adultos, que correspondiam à grande parte da população, mas que não poderiam fazer parte de uma República consolidada, pois não dispunham de uma educação formal capaz de decidir sobre os anseios de novos tempos, visto que, até então, o adulto não era citado nas políticas públicas para a educação.

Em 1940 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) pelo professor Anísio Teixeira, que se preocupava com a garantia dos recursos permanentes para o ensino primário, pois

[...] se preocupava com a desigualdade econômica e cultural reinante entre os municípios, o que ocasionava a formação desigual dos alunos. Para que essa desigualdade fosse amenizada propôs a criação de um “custo padrão”, com o objetivo de redistribuir entre municípios de um estado da federação os recursos já existentes para a educação fundamental, a partir da pré-fixação de um custo médio anual, nacional, do aluno financiado pelos três poderes públicos: União, Estados e Município (FRIEDRICH, 2010, p.5).

Com o Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, que institui o Fundo Nacional para o Ensino Primário, estabelecem-se recursos para realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Nessa legislação havia uma definição de que os cursos chamados supletivos correspondiam à aprendizagem agrícola, industrial e artesanato.

Em 1947 foi instalado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública¹¹ o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por finalidade “[...] a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.111).

11 O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930 no Governo de Getúlio Vargas. Em 1953 desvincula-se da Saúde e passa a ser chamado Ministério da Educação e Cultura – MEC. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da Educação.

Também, em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, evento que apresentou a EJA como uma necessidade de novo olhar, com uma diferenciação de método das atividades, pois era visto somente como a produção de leitura e escrita. Nesse mesmo ano iniciou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que permaneceu até o final da década de 50. Com todos esses esforços, o índice de analfabetismo caiu para 46%.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve uma preocupação com a questão da educação pelo fato de ser um período de grande expansão econômica, como a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), extinta em 1963 (FRIEDRICH, 2010).

Foi no período de 1958 a 1964 que a Educação de Adultos teve mais destaque no Brasil, além de alguns avanços. Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como imaturo e deveria ser alfabetizado com os mesmos conteúdos formais que as crianças, algo que reforçava o preconceito contra o analfabeto.

O presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, durante a realização do II Congresso, ressaltou o importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico (PAIVA, 1987). Esses temas prevaleceram durante a realização do congresso e acabaram por marcar um novo período para a educação de adultos. Nele já repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos, que, desde o Seminário Regional de Educação de Adultos, realizado em Pernambuco, já se configurava, por meio da fala de Paulo Freire. Segundo Paiva,

Discutiu-se em Recife a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973,

p. 210).

Entre o período de 1959 a 1964, várias campanhas, programas e acontecimentos marcaram a educação de adultos. Esse período é caracterizado como período de luzes para a educação de adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Segundo Kreutz (1979), os mais importantes movimentos foram: o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), os Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes (CPC/UNE) e o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (MEB/CNBB). As práticas dos três movimentos estavam predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho das camadas populares (KREUTZ, 1979), ou seja, ao contrário do que as práticas anteriores, em que se buscavam a qualificação para o trabalho e o desenvolvimento econômico, já que havia grande expansão do setor industrial, os três movimentos visavam ao desenvolvimento integral da pessoa, para que as classes populares pudessem assumir seu papel no cenário sociopolítico. Assim,

As novas propostas educativas continham a convocação de alinhamento dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para a mudança das condições sociais existentes, enquanto que as propostas anteriores encaminhavam a integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder vigente na sociedade, sem colocar em questão o estabelecido. Enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de um melhor padrão de funcionamento da sociedade, através da cooperação dos diversos setores da mesma, e buscavam sua força de atuação nesse cooperacionismo, na anulação das tensões sociais em nome do bem comum - as novas práticas se propunham a despertar as energias populares pelo desvendamento dos conflitos sociais e pelo reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sociais postas (KREUTZ, 1979, p.81).

Cada movimento usou estratégias diferentes, mas o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve a participação de Paulo Freire em seus primeiros anos, assumiu como principal atividade a alfabetização de adultos, por meio da “[...] educação pelo rádio, com recepção organizada, em escolas experimentais. Seguindo o livro de leitura do MCP, era transmitido um programa de alfabetização de 60 minutos, seguidos de 10 a 15min de educação de base.” (KREUTZ, 1979, p.85). Paulo Freire esteve presente na organização do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Em 1962 Paulo Freire foi convidado para atuar no projeto conhecido como ‘Quarenta Horas de Angicos’, que teve em sua primeira aula regular o tema:

“Conceito antropológico de cultura”. O projeto tinha a pretensão de criar um espaço que fosse capaz de alfabetizar 380 trabalhadores da cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, porém o projeto teve tamanho êxito que, ao final das quarenta horas, houve a presença de grandes jornais internacionais e do então Presidente da República, João Goulart.¹²

O êxito desse projeto gerou um resultado surpreendente, pois grande parte dos participantes do curso, cerca de 300¹³, foram alfabetizados na Escola José Rufino. O projeto de Freire era uma resposta crítica à forma de educação de Jovens e Adultos no Brasil na época, uma vez que se educavam adultos da mesma forma que se educavam as crianças. O projeto de Freire era educar a partir de uma leitura de realidade, uma leitura de mundo, além de uma visão crítica do saber (GADOTTI, 2014).

Segundo Torres (2012), o Projeto de Angicos era um símbolo na luta contra o analfabetismo no Brasil, além de ser um marco a favor da universalização da educação, como um aspecto fundamental da vida humana.

Mais do que uma experiência bem-sucedida [*sic*] de alfabetização de adultos, Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira, transformando “massa” amorfa em “povo” participante (GADOTTI, 2014, p.6).

Com o Golpe Civil Militar de 1964, esses movimentos foram tolhidos, por meio de uma ruptura política, seus dirigentes perseguidos, reprimidos e censurados. No lugar desses, outros programas oficiais surgiram, na perspectiva da qualificação profissional voltada para o trabalho, mas não com o foco politizado como era com Paulo Freire. Sendo que

[...] este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade 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. (HADDAD, DI PIERRO, 2000 p.114).

A educação passou a ser um instrumento de repressão e controle, gerando

12 INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>, Acesso em 27 jun de 2016.

13 Dos 380 inscritos no início, 300 participantes foram considerados alfabetizados, com 70% de aproveitamento no “Teste de Alfabetização” e 87% no “Teste de politização” (LYRA,1996).

uma proposta de trabalho que tinha interesses exclusivamente políticos. Mesmo com a repressão, alguns movimentos que tinham o interesse popular se tornaram ativos em alguns períodos ao longo da ditadura. Além disso, a educação ainda era uma forma de controle popular, a ponto de ser necessária uma atuação, ao menos para manter os níveis de escolaridade razoáveis (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado por meio da Lei 5.379, que integrava os interesses do estado a partir do trabalho da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Inicialmente o MOBRAL, implantado em 1970, foi dividido em dois programas, de Alfabetização e de Educação Integrada, para, em seguida, implementar outros programas. (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Ao final dos anos de 1970, o MOBRAL atingiu novos patamares de atuação, pois esteve presente na educação das crianças e na educação comunitária, no entanto, estava longe de superar o maior dos desafios, o analfabetismo. Sendo que

Este processo de superação do analfabetismo teve uma nova etapa a partir da regulamentação do ensino supletivo pela lei Lei 5.692, em que esse [...] visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais. (HADDAD, DI PIERRO 2000 p.116).

O processo do supletivo tinha a intenção de resgatar os jovens e adultos trabalhadores que não estavam na escola no período regular para dar-lhes uma oportunidade de retorno, a fim de que esse pudesse se tornar mão de obra mais qualificada para o desenvolvimento nacional. Mais tarde, esse processo ficou a cargo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹⁴ e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹⁵, que representavam grandes setores da economia. Esses serviços de educação profissional buscavam dar conta do processo de industrialização que já vigorava no Brasil e a EJA ou o antigo supletivo pudessem ser conciliados com esse processo. Por consequência,

[...] a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento

14: O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial foi criado em 1946 e tem como objetivo ser agente da educação profissional voltada para o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

15 O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi criado em 1942 e surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base.

no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É nesse momento que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA (FRIEDRICH, 2010, p.05).

Em 1971, atendendo a uma demanda industrial, regulamenta-se a lei nº. 5.692 do Ensino Supletivo, que visa a contemplar jovens e adultos num aperfeiçoamento constante para a profissionalização. Além da lei, houve também a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, que visou a constituir uma nova concepção de escola, como uma linha de escolarização formal. A apresentação do supletivo foi feita

[...] como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. (HADDAD, DI PIERRO 2000, p.117).

De modo geral, o sentido da educação de adultos durante o regime militar cumpriu duas tarefas, o controle social da população e a geração de força de trabalho. Esse modelo de educação foi manifesto como a oportunidade de classes menos favorecidas de atingir a ascensão social. A questão do supletivo nesse período tem especial influência, pois pretendia “[...] recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117).

A partir de 1985, com a redemocratização do ensino, surgiu na sociedade civil uma nova organização social, que direcionou as demandas educacionais na formação para a democracia e seus desdobramentos. Nesse período, é extinto o MOBRAF e este é substituído pela Fundação Educar, porém, tendo em vistas as características da proposta, a Fundação Educar não se sustentou por não possuir o mesmo suporte financeiro.

Em 1988 é aprovada a nova Constituição Federal e a questão dos Jovens e Adultos é garantida juridicamente pelo acesso à educação fundamental. No entanto,

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.119).

Mesmo assim, muitos movimentos de educação popular influenciaram a Constituição de 1988, tendo em vista a grande preocupação com a Educação de Jovens e Adultos ainda analfabetos ou semianalfabetos, que foi tomada como meta pela Carta Magna, que apresentou a proposta de 10 anos para a erradicação total do cenário. A partir de 1990, a Fundação Educar foi extinta e a EJA foi descentralizada, passando a ser responsabilidade pública dos municípios (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

No governo de Fernando Collor de Mello houve o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), porém foi extinto, pois não houve liberação de recursos. Nos anos de 1990, havia em torno de 17 milhões de analfabetos, com uma população de quase 150 milhões de pessoas¹⁶ (MACHADO, 1998).

A contar de 1996, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases foi reformulada, tendo como relator o antropólogo e senador Darcy Ribeiro. A década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural e jurídicos dos direitos de jovens e adultos conquistados anteriormente, por isso a necessidade de articular a legislação para que preservasse esses aspectos. Nessa lei havia uma seção dedicada à educação básica de jovens e adultos, sendo que os direitos desses sujeitos foram reafirmados em dois artigos curtos e pouco inovadores, cabendo ao poder público ofertar o ensino básico a esse público, de forma gratuita e adequada às suas condições peculiares, por meio de cursos e exames supletivos, conforme a LDB

A LDB fixa a idade mínima para ingresso a EJA, sendo quinze anos para ingresso no Ensino Fundamental e dezoito anos para o Ensino Médio. Segundo Haddad e Di Pierro, a verdadeira ruptura com a LDB 9596/96 “reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000 p.121).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte do ensino básico comum. As diversas iniciativas de educação em âmbito nacional mobilizaram o Ministério da Educação (MEC) para lançar em 1998 o Plano Nacional de

16 Ver IBGE. Projeção da População do Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/piramide/piramide.shtm>, Acesso em 10 mai 2016.

Educação (PNE). Haddad e Di Pierro (2000) alertam que nesse plano havia três desafios para a EJA, o resgate da dívida social do analfabetismo para a sua erradicação, a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho e a educação permanente. Nesse projeto se enquadra o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, que complementou essa proposta.

A preocupação com o analfabetismo também fez parte de um movimento da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO - para erradicar o analfabetismo e gerar a promoção da educação de adultos, exigindo um relacionamento entre os sistemas formais de ensino e os não formais, aqui entendido como a EJA. Além disso, havia a preocupação com a continuidade dos estudos com o enfoque na formação da cidadania, que deveria ser feita com a promoção da educação de adultos. Nesse sentido,

[...] usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (UNESCO, 1997, p. 02).

Após esse período, alguns processos, tanto no nível governamental como no privado, tiveram início e obtiveram certo êxito dentro de suas propostas de atuação, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que se apresenta, ao longo das últimas décadas do século XX, como um processo de ampliação da educação para todos os públicos, principalmente às crianças e aos jovens. Assim, surge um novo fenômeno, pois:

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD, DI PIERRO, 2000 p.126).

A questão do analfabetismo funcional é um novo fenômeno que gera a preocupação com a educação como um todo, uma vez que é preciso que os alfabetizados mantenham esse nível após concluir os estudos. A preocupação da Unesco, nesse ponto, mostra que são itens que precisam ser considerados para o bom andamento do trabalho. Diz ela que

Ainda hoje, mais de um bilhão de pessoas não adquiriram uma instrução elementar e, mesmo nos países mais prósperos, há milhões que não estão em condições de manter essa conquista. Em todas as partes do mundo a

alfabetização deveria abrir o caminho de uma participação ampliada na vida social, cultural, política e econômica (UNESCO, 1997, p.38-39).

A preocupação dos órgãos responsáveis foi de tornar a alfabetização um processo de construção social, que tivesse impacto na economia e na vida social, não simplesmente um processo tecnicista de qualificação para o trabalho. A questão da Educação de Jovens pode ser vista como um espaço de construção do indivíduo em sua sociedade (UNESCO, 1997).

No início do século XXI, a mudança significativa que ocorreu nesse cenário de EJA foi a continuidade dos processos governamentais em vista da erradicação do analfabetismo e a superação do analfabetismo funcional, considerando o aumento da importância de iniciativas privadas organizadas pela sociedade civil, as quais

[...] em parceria envolvendo universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas, organismos empresariais e órgãos públicos das três esferas de governo no desenvolvimento de projetos de alfabetização, elevação de escolaridade e/ou de formação profissional. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.128).

Esse afastamento da responsabilidade pela educação de adultos da parte da União gerou uma aproximação da EJA com a educação popular, pois os estados e municípios realizam uma inserção muito mais efetiva nesse universo de necessidades, na tentativa de amenizar a problemática de educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

3.2 MARCADORES LEGAIS

A lei tem a função de garantir conquistas e organizar a dinâmica social, por isso, a legislação que se refere à Educação de Jovens e Adultos teve fôlego, no sentido de ampliação e visibilidade, nos últimos vinte anos, possibilitando uma melhoria significativa nessa modalidade. A seguir, apresento leis e programas que dialogam com o problema de pesquisa desta dissertação, inicialmente por meio de referenciais legais e políticas de EJA, em seguida, tratando do Ensino Técnico, e concluindo com o referencial para o acesso e a permanência no Ensino Superior.

3.2.1 Os referenciais legais e as políticas públicas de EJA

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o direito à educação é definido como princípio fundamental e direito de todos. Isto é retomado

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394, promulgada em 1996. Nela, a educação é vista como o princípio do desenvolvimento de qualquer pessoa para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, também manifesto na LDB, que define os sujeitos de direito, nesse sentido, incluindo também os sujeitos da EJA.

Esse princípio manifesto da Constituição Federal garante, portanto, que qualquer pessoa ou educando, independente de classe social, cor ou sexo, deve ter acesso a uma educação de qualidade. A ênfase na EJA diz respeito ao fato de que a idade não pode ser um empecilho, conforme afirmação citada no artigo 208, inciso I, “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A partir de emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que reformula o Artigo 208 da Constituição Federal, os Incisos I e VII tiveram uma reformulação, conforme segue,

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), o tratamento de Jovens e Adultos acontece no Título V, no capítulo II, como modalidade de educação básica, mas específica para os que não tiveram acesso na idade adequada. Na lei, a afirmação no artigo 37 diz que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, Artigo 37)

Neste sentido, a LDB traz a preocupação para que os sistemas de ensino possam prever cursos supletivos que contemplem a mesma base do currículo da educação básica, garante o acesso à escola para jovens e adultos. A determinação legal sobre o ingresso nos níveis diz que a idade mínima de acesso no ensino

fundamental é de quinze anos, e do ensino médio é de dezoito anos, conforme expresso no artigo 38 da mesma lei. Tendo em vista uma educação integral, que considera os interesses dos alunos e suas trajetórias, fez-se necessária uma atualização.

A mudança da nomenclatura supletivo para EJA não foi somente por esse viés, mas principalmente porque houve um alargamento do conceito de educação de jovens e adultos, que antes era pensado somente como ensino, para um conceito de educação ao longo da vida. Se pensada somente como ensino, a EJA pode ser restrita ao processo de instrução, ou simples treinamento, no entanto, se pensada como educação abrange novos espaços de formação, enfocando aspectos como a formação continuada, a cidadania etc. (FRIEDRICH, 2010).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), a EJA está definida

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Nessas Diretrizes Curriculares, fundamentalmente há três funções básicas: é reparadora, uma vez que retoma, com vigor, um direito escolar antes negado; é equalizadora, pois torna o acesso possível, independente da renda ou condição social; e é qualificadora, na medida em que desenvolve o potencial do ser humano a partir do ensino-aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), baseando-se na Constituição Federal no artigo 214, inciso I, afirma que é responsabilidade do poder público erradicar o analfabetismo, já que o número de analfabetos brasileiros maiores de 15 anos atinge 16 milhões de pessoas. Partindo do princípio de que houve *déficit* no atendimento, é preciso uma mobilização para que o direito de estudar seja devolvido, principalmente a jovens e adultos.

Já o atual Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei 13.005/2014), no anexo, meta 3, propõe que é preciso

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 (oitenta e cinco por cento).

Essa meta diz respeito à necessidade do acesso universal à educação, mas principalmente para os que têm entre 15 e 17 anos, porque é uma necessidade social que os jovens tenham acesso à educação, a fim de que tenham melhores perspectivas de vida. Na meta 9 do mesmo Plano, a afirmação é ainda mais relevante porque diz respeito ao analfabetismo funcional, algo preocupante, uma vez que é a pessoa que sabe ler e escrever, mas não consegue compreender textos simples, por exemplo. Diz a meta 9 que é preciso

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5 (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50 (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A resolução nº 313/2011 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, sobre a EJA, resolve que essa modalidade precisa ter características adequadas às necessidades desse público, que não teve acesso à escolarização na idade própria. Nessa resolução todo o processo organizacional da EJA é descrito, desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares, até os planos de estudo e número de horas. Essa especificidade funcional descrita na resolução mostra que a modalidade exige cuidados especiais, a fim de garantir o acesso válido para todos.

Conforme a LDB, no art. 10, inciso VI, cabe aos Estados e ao Distrito Federal a atribuição específica do ensino médio, além da competência de elaborar e executar políticas e planos, em consonância com os planos nacionais, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para EJA, conforme Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 e Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

A partir desse primeiro parecer inicial do ano de 2000, com reexame em 2008, foi preciso designar uma comissão especial no Conselho de Educação Básica para repensar a organização operacional para a EJA, além de reorganizar alguns aspectos que se apresentavam problemáticos. Os temas identificados foram “[...] (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.” (BRASIL. 2013, p.340).

No caso da idade mínima para ingresso na EJA, ficou definido que seria de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. O aumento da idade mínima se deve principalmente ao argumento da *juvenilização* da EJA, que

poderia evitar, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma migração do ensino regular para EJA, o que seria contraproducente ao já estabelecido pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sobre a questão da aplicação dos exames para EJA, é preciso observar a necessidade de que os sistemas de educação devam previamente manifestar-se sobre os resultados, a fim de que esses estejam de acordo com as metas sugeridas no Plano Nacional de Educação. Assim, é preciso que

A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames (BRASIL, 2013, p.41).

Um dos pontos em discussão diz respeito à progressiva obrigação na realização do Ensino Médio, o que gradualmente poderia eliminar a necessidade de exames supletivos. De modo geral, ficou estabelecido que não é viável a realização de exames específicos para EJA, mas, na medida da necessidade, ser uma ferramenta de diagnóstico de aprendizagem.

Sobre isso não houve alteração da LDB, artigo 38, que determinou que os exames supletivos que compreendem a base nacional comum do currículo devem ser realizados para os maiores de quinze anos para a conclusão do ensino fundamental e maiores de dezoito anos para o ensino médio. A mudança de 18 anos para 15 anos foi de encontro ao apresentado originalmente na LDB, além da mudança de 21 para 18 anos. O principal argumento é a contradição de que a mesma idade mínima de realização da EJA também é a idade para a realização dos exames supletivos.

Sobre isso, no artigo 7, parágrafo 1º, afirma-se que os sistemas de ensino estaduais e municipais devem se organizar para realizar essas demandas, mas que “Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA”. (BRASIL, 2013, p.370).

Por fim, uma das questões que é retomada na discussão diz respeito à duração da EJA na modalidade a distância. Conforme o Decreto nº 5.622/2005, no artigo 31, os cursos

[...] a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino

Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino (BRASIL, 2013, 358).

Então, de acordo com o princípio de isonomia, o tempo de duração da EJA presencial e a distância deve ser o mesmo, conforme o que está definido em lei. A questão da Educação a distância é um tema de grande relevância, pois proporciona acesso às tecnologias da informação, além de ser mais flexível quanto ao espaço de realização. Todos esses elementos expostos foram confirmados pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.

A resolução também reafirmou o total de horas a serem cumpridas pela EJA, definindo que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino, já para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração deve ser, no mínimo, de 1.600 horas, e 1.200 horas para o Ensino Médio, conforme apresentado no artigo 4.

Outro ponto destacado na resolução refere-se à validade da certificação de EJA, que precisa ser nacional, para garantir um padrão de qualidade, exigindo que tanto as instituições públicas e privadas ofereçam

[...] a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica (BRASIL, 2013, p.371).

A resolução também prevê que a EJA deva estar inserida na concepção de escola unitária e politécnica, realizando uma adaptação da defasagem idade-série, a fim de que os jovens tenham a ampliação de suas experiências, a partir de programas como o PROEJA e o ProJovem, promovendo a educação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade.

3.2.2 A Eja e o Ensino Técnico

A questão do Ensino Técnico foi por muito tempo associada ao sujeito da EJA, na medida em que havia um entendimento prévio de que os alunos de EJA seguiriam o caminho do ensino técnico. A partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve um aumento significativo nas políticas públicas voltadas para EJA, desde programas de alfabetização como o Brasil Alfabetizado, até questões de profissionalização, com o Projeto Escola de Fábrica. Nessa mesma linha de trabalho surgiram projetos relacionados especialmente ao público jovem,

como o Programa ProJovem, que atuou fortemente no público entre 18 e 24 anos, proporcionando melhoras representativas no universo da educação pública. Especificamente para a EJA, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA, voltado para a educação técnica (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

O Proeja foi instituído pelo Decreto nº. 5.840 (BRASIL, 2006) e se constitui em uma ampliação do Decreto nº. 5.478 (BRASIL, 2005). Possuía como uma das finalidades a integração do ensino médio na modalidade EJA com a educação profissional integrada, tendo como proposta de currículo uma tentativa de aliar a questão técnica com o ensino usual (SILVA, 2011).

De modo geral, a legislação acerca do Ensino Técnico aliado à modalidade EJA objetiva a necessidade da articulação entre a qualificação social e a qualificação profissional, aspectos sempre presentes nas iniciativas da modalidade, desde Paulo Freire. A questão do trabalho é especialmente tratada, uma vez que o público que frequenta a modalidade já teria idade para estar no mercado de trabalho.

A proposta do Ensino Técnico conciliado com EJA possui uma relevância no que diz respeito à relação entre aspectos do mundo do trabalho e do mundo do conhecimento, por isso, a necessidade de articular, de modo adequado, esses conceitos. Sobre tal, afirma Silva (2011, p.311-312) que

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera justaposição de disciplinas, e ainda na tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre ciência, trabalho e cultura.

Especial destaque na relação entre EJA e o Ensino Técnico está a percepção sobre o trabalho, ou seja, a ambiguidade de uma relação que, ao mesmo tempo, é tratada, por um lado, como um princípio educativo libertador e, por outro, como uma atividade alienante, desumanizada e heterodoxa. Em síntese, os pressupostos de simples melhoria da mão de obra devem passar ao largo da verdadeira intencionalidade da educação, mesmo que técnica (SILVA, 2014).

De modo especial, Silva (2011) chama a atenção para um conceito fundamental que é o princípio educativo do trabalho, inclusive supracitando Sousa

Junior (2010, p.01):

Entendemos por princípio educativo do trabalho a qualidade inerente à atividade vital – primeira das formas de objetivação humana, operada pelo ser social em intercâmbio com a natureza para a produção e reprodução da sua existência - de formar/transformar/educar, enfim, tornar o ser social enquanto tal. [...] Já por trabalho como princípio educativo entendemos a utilização da experiência do/no trabalho como fundamento de uma proposta pedagógica” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 1).

Silva (2010) amplia a discussão quando volta o olhar para os sujeitos que frequentam as carteiras escolares, na medida em que precisam apresentar uma resposta para os desafios da vida juvenil e seus impactos. A escola precisa ter a capacidade de ver não somente o aluno como um trabalhador, mas como um sujeito livre, que muito contribui para a organização social.

O aspecto econômico também precisa ser analisado, uma vez que a busca pelo Ensino Técnico também é uma resposta aos desafios gerados pela organização social do trabalho e pelo mercado financeiro. Acima de tudo, pensar a educação como um projeto coletivo de construção coletiva sempre deve ser a perspectiva da EJA, em especial, quando relacionada ao ensino técnico. Assim,

As mudanças ocorridas nos processos de produção e de trabalho com a aplicação de novas tecnologias e o aparecimento das novas formas de gestão geraram significativas metamorfoses na vida social, fazendo com que a inserção no mercado de trabalho e a própria qualidade do processo laboral passassem a ser bastante diferentes do que era verificado até então. (SILVA, PELISSARI, STEIMBACH, 2013, p.407).

O Ensino Técnico passa a ter um caráter mais ampliado, conduzindo seus alunos para uma educação libertadora, em que o aluno não irá apenas operar uma máquina, mas indo além terá uma formação integral, comparando com as premissas do Ensino Superior

3.2.3 Do Acesso à Permanência ao/no Ensino Superior

O acesso ao Ensino Superior pode ser feito de várias formas, tendo como qualificação mínima o ensino médio. Diversas formas de ingresso são aplicadas nesse ponto, dependendo da concorrência de vagas, perfil da instituição ou preocupação pedagógica. Não há uma legislação específica que esclareça as regras de acesso, tendo como exigência única de que exista uma forma de ingresso regulamentada pela instituição. A partir da LDB, a discussão quanto ao acesso à educação superior começou no sentido de democratizá-lo. A reflexão tinha como

base as condições de igualdade de acesso e permanência na escola.

É importante iniciar apresentando as principais formas de ingresso, para, posteriormente, esclarecer os pontos que dizem respeito à permanência do acadêmico no ensino superior. A tradicional forma de ingresso é o vestibular que consiste na aplicação de uma ou várias provas de múltipla escolha e/ou provas discursivas (redação), ingressando os que obtiverem notas mais altas. Outros modelos de ingresso usualmente utilizados são a entrevista com o candidato, a análise do histórico escolar do Ensino Médio, ou as provas com habilidades específicas.¹⁷

Com o cenário de crescimento do Ensino Superior no Brasil nos últimos anos, as instituições passaram a modificar sua política de ingresso para política de acesso, pois, muitas vezes, o número de vagas ofertadas é superior à demanda na maioria das instituições privadas de ensino, como mostram os dados do censo no ensino superior.¹⁸

A forma de ingresso que interessa em especial esta pesquisa é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que surgiu em 1998, e tem, entre outras finalidades, a intenção de organizar o acesso em instituições públicas. A lógica do ENEM ultrapassa a visão da educação como simples articulador entre o ensino médio e o ensino superior, pois estipula um novo sistema de avaliação baseado em competências e habilidades, não mais como os clássicos vestibulares voltados à reprodução de informações. Nessa lógica, o ENEM abriu um espaço de ingresso de alunos de EJA no ensino superior, porque é organizado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um processo organizado pelo Ministério da Educação (MEC), cuja intenção é selecionar estudantes para ingressar, por meio de bolsas de estudo, no ensino privado e no ensino público. A política afirma que

Todas as universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica participantes do Sisu terão vagas reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Há instituições participantes do Sisu que disponibilizam, ainda, uma parte de suas vagas para políticas afirmativas próprias (SISU, 2016, p.01).

Nesse contexto, o PROUNI surge como uma alternativa para possibilitar esse acesso de igualdade, instituído pela Medida Provisória nº 213, de 2004, que

17 Para verificar outros modos de ingresso ver: <http://vestibular.universia.com.br/acesso-ensino-superior/>.

18 Ver <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

restou alterada pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O objetivo do programa é conceder Bolsas de Estudos integrais ou parciais para estudantes de graduação, cursos sequenciais ou cursos técnicos (REIS, 2013).

Conforme o Ministério da Educação, o PROUNI se dirige aos egressos do Ensino Médio da rede pública ou particular, que possuam renda per capita de, no máximo, três salários mínimos. Tendo em vista essas condições, são concedidas bolsas conforme a classificação no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (MEC, 2014).

A Bolsa integral é fornecida aos estudantes que tenham renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio. Já a Bolsa Parcial, que pode ser de 25% a 50%, é concedida a estudantes com renda que não ultrapasse três salários. (REIS, 2013).

Desde a sua criação, o PROUNI beneficiou cerca de 1.400.000 de estudantes, tendo, até 2013, sete milhões de inscritos no programa. A portaria normativa nº13, de 29 de maio de 2014, que regulamenta o processo seletivo do programa, define que podem ter acesso, dentre outras categorias, os seguintes públicos descritos no artigo 3, incisos I a III, próprios da EJA:

I - tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ou II - tenha cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; ou III - tenha cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição (BRASIL, 2014, Art. 3).

Portanto, há diversas políticas públicas e alternativas de acesso aos alunos no Ensino Superior, inclusive aos egressos da EJA. A questão é analisar se existem ações para mantê-los estudando. Via de regra, há poucas indicações de uma preocupação, de fato com estudantes que frequentaram a modalidade EJA no Ensino Superior, a ponto de não existirem indicadores formais de desempenho das faculdades, Centros Universitários e Universidades no que refere a esse item. Os instrumentos de avaliação de cursos de Ensino Superior, mesmo as exigências mais atualizadas, não mencionam isso.¹⁹

Em relação às Instituições de Ensino Superior, há indicadores que podem

19 O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância não dispõe de nenhum indicador sobre esse quesito da EJA. Sobre isso ver http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf.

auxiliar o egresso de EJA a qualificar seu acesso à instituição, por meio do instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, definido pela Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010 e revisada em abril de 2016. Apresenta o indicador 1.16, relativo ao apoio discente, que dá nota máxima aos cursos que oferecem

Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.(BRASIL, 2007, p.14)

Os programas de nivelamento são obrigatórios nas instituições de Ensino Superior, na medida em que eles precisam orientar o acadêmico para o nível mínimo de habilidades e competências para o ensino. Sendo assim, quando o egresso de EJA ingressar no Ensino Superior é possível oferecer apoio pedagógico para que possa sanar possíveis defasagens que possam advir da modalidade de ensino, porém, não há qualquer tipo de especificidade nesse quesito.

Outra questão considerada um desafio para a permanência dos alunos de EJA no Ensino Superior é a evasão, pois os índices são maiores do que a maioria das demais modalidades de ensino, ultrapassando a cifra média é de 20% anualmente, enquanto que a evasão por titulação, ou seja, aqueles alunos que entram e não obtêm o diploma num certo número de anos, é de 46% em média, conforme dados divulgados pelo INEP (FILHO, 2007). Observando cotidianamente as ações de *marketing* das instituições privadas, é possível perceber movimentos para a captação de novos alunos, porém são raras as ações para mantê-los. Há uma preocupação com o acesso ao Ensino Superior que não é percebida em relação à permanência dos alunos nessa modalidade de ensino. Os motivos da evasão são diversos, desde questões financeiras até questões pedagógicas ou de afiliação estudantil, ou seja, a falta de pertencimento ao contexto acadêmico, portanto, os sujeitos egressos da EJA também fazem parte desse contexto de alto risco. Em relação direta ao egresso da EJA, não há estudos específicos sobre sua evasão no Ensino Superior, mas de qualquer modo as questões que afetam a modalidade também afetam os alunos que fazem parte dela.

A ascensão acadêmica faz parte das narrativas dos egressos da EJA, que buscam melhorar a qualidade de vida por meio da continuidade nos estudos. Buscando suporte necessário para melhor reflexão sobre a questão, recorri a

concepções que coadunam com o estudo sobre as trajetórias de egressos da EJA. O referencial teórico que ampliou as análises das narrativas dos interlocutores empíricos desta pesquisa será apresentado no próximo capítulo, em diálogo com as concepções de projeto de futuro, autonomia, reconhecimento social e afiliação estudantil.

3.3 MARCADORES CONCEPTUAIS

No estudo sobre o sujeito egresso de EJA é fundamental balizar a discussão a partir de alguns conceitos chaves que surgiram dos processos investigativos empíricos. Esses percursos foram construídos para o entendimento da transição que o egresso de EJA pode fazer quando lhe é “permitido” que siga em continuidade de estudos.

O sujeito da EJA já esteve à margem quando abandonou o Ensino regular e que por algum motivo retornou aos bancos escolares na modalidade EJA. Esse motivo pode ser codificado em projeto de futuro. Para continuar ou simplesmente interromper seus estudos é necessário desenvolver autonomia para que não seja apenas uma peça da maquinaria social. Ao ingressar no Ensino Superior, esse sujeito precisa filiar-se à cultura acadêmica, assim alcançando o reconhecimento social.

Nessa perspectiva, nos próximos parágrafos, desenvolvo quatro conceitos. O primeiro trata sobre processo de projeto de futuro ou de vida, principalmente abordado por José Machado Pais. O segundo diz respeito à percepção antropológica sugerida por Paulo Freire, associada à questão da autonomia. O terceiro explicita o reconhecimento social abordado por Axel Honnet. O quarto conceito apresenta a afiliação estudantil desenvolvida por Alain Coulon nos estudos sobre a etnometodologia nos processos intelectuais, institucionais e culturais.

3.3.1 Dos Projetos de Futuro

Para ampliar o entendimento sobre a transição do egresso da EJA para o Ensino Superior é importante tecer o conceito de projeto de futuro, no qual constituo meu olhar, a partir dos referenciais de José Machado Pais, para elucidar esse termo. O autor utiliza o conceito para jovens, porém é possível ampliá-lo para o sujeito adulto, que faz uso desses projetos cotidianamente. No caso dos projetos de vida

nos adultos, uso principalmente a concepção de Giddens (2002), constituindo-se um interlocutor muito relevante.

O conceito de projeto de vida ou de futuro utilizado nesse trabalho parte inicialmente de Alfred Schutz, sinalizando que o projeto de vida é uma ação de escolha entre diversas possibilidades de futuro, ou seja, entre futuros possíveis, evocando desejos e vontades que estejam de acordo com esse projeto, que se torna um caminho ou orientação para suas ações. Para o autor, esse projeto é algo inacabado, não totalmente pronto, elaborado a partir das novas experiências, portanto, algo que não é linear ou definido matematicamente, tais como projetos arquitetônicos. É uma proposta ou sentido das ações em vista do futuro, com um espaço temporal abrangente para sua realização, ampliando-se nos diferentes campos da vida cotidiana (SCHUTZ, 1979).

Os projetos de vida ganham consistência no presente temporal, no entanto, são produzidos levando em conta as experiências do passado e as expectativas do futuro, ou melhor dito, o espaço da experiência anterior que molda o horizonte da expectativa futura (SCHUTZ, 1979).

Nessa discussão, Pais (2005) torna-se imprescindível, visto que ele sinaliza o projeto de futuro como um 'adiamento de recompensas', ou seja, somente abrindo mão do que é imediato será possível estabelecer algo que poderá num tempo vindouro garantir bons frutos. Para Pais (2005), existe um aspecto fortemente enraizado na cultura de que podemos adiar determinadas atividades sem sofrer as consequências. Por isso, algo sistemático, tal como o conceito de procrastinação, em que se adia de modo contínuo as atividades mais relevantes. Nessa perspectiva, para ter um projeto de vida ou de futuro, é preciso vislumbrar no presente um tempo de preparação para o futuro, não somente um tempo de passagem que deve ser satisfeito sem nenhum tipo de planejamento.

Para Pais (2005), os jovens tendem a projetar sua vida baseado num desejo genérico, como, por exemplo, atingir estabilidade financeira, ter um emprego ou ter acesso à casa própria. Isso significa que o projeto está presente na juventude, mas nem sempre com estratégias possíveis, pois, muitas vezes, assumem um caráter impressionista, aleatório e experimental, algo por ele caracterizado como a geração 'ioiô'.

Em suma, a geração *ioiô* é uma geração dominada pelo aleatório e parece assentar numa *ética de experimentação* que possibilita aos jovens que

integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais – tornando possível o *movimento ioiô*.’ (PAIS, 2005, p.62).

Para Pais, as gerações vivem o seu tempo de modo revelador, uma vez que procuram passar da ignorância ao conhecimento, pois esperam pelo futuro e fazer nele suas representações. Surge nos jovens uma ambiguidade entre o que querem e o que podem, de modo que eles precisem mediar os conflitos daquilo que desejam para que superem seus desafios. Então, conforme desejam, desafiam-se para ir além, e procuram superar suas expectativas, mesmo que delas sejam criados sonhos ou ilusões. Afirma Pais (2005, p.319-320):

Os trajectos de vida são sincronizados com os projetos que dela se fazem, mas, frequentemente, a formulação dos projectos impede a culminação dos trajectos, os impasses do presente tornam o futuro ausente, os escolhos dificultando as escolhas.

Esses trajetos nem sempre vislumbram os projetos de futuro, uma vez que as possibilidades se encontram nebulosas, sem visualização ou expectativa de concretização. Quando isso ocorre, a relação com o presente é ainda mais imediata e o futuro se torna algo vago, algo que não vale a pena, sendo mais relevante dar conta do espaço mais cotidiano, ou seja, estabelecendo metas de curto prazo, como a sustentabilidade financeira a partir de ganchos, biscates ou mesadas, o que se apresenta como o reino das incertezas. (PAIS, 2005).

O desafio sobre os projetos de futuro é ampliar a expectativa, gerando metas de longo prazo, abrindo mão do que é imediato para atingir realizações vindouras. O espaço que possibilita essa realidade é a escola, uma vez que é nesta instituição que as decisões sobre os projetos de futuro podem se tornar autônomas. Segundo o teórico,

O sistema de ensino encontra-se muitas vezes alheada da realidade que o rodeia. Fecha-se (num *dentro*) que, supostamente, o autonomizaria (do *fora*). Despejados *dentro* do sistema os jovens preparar-se-iam para um futuro fora do sistema. Porque é que jovens frequentam a escola? A resposta remete para uma crença generalizada: 'para que preparar o futuro'. O futuro é o tempo que parece legitimar a razão de ser do sistema de ensino, ao prejudicar-se que ele permite a 'formação dos futuros homens do amanhã' (e, já agora, das mulheres). A meta da escola é o futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes (PAIS, 2005, p.315-316).

A escola se torna a instituição do futuro, porque nela ele aprende coisas a serem utilizadas no futuro, mesmo que para o indivíduo ela seja algo transitório, uma

estrutura que dá conta de algumas necessidades profissionais, escolhendo aprender preferencialmente aquelas que possuem maior empregabilidade ou que atinjam melhores condições financeiras (PAIS, 2005).

Porém, Pais (2005) também mostra que a mesma escola, que é uma alternativa de fugir da rotina, pode ser um local de incertezas, que rejeita o papel autônomo dos alunos, pois sua atuação precisa superar os vícios de reprodução, ou seja, precisa ser um espaço de significado real para o futuro.

Essa rotina, vício antigo do sistema educativo, é impeditiva de uma pedagogia da autonomia, para a qual – segundo Paulo Freire, saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção. Com a participação activa dos alunos, evidentemente (PAIS, 2005, p.324).

Essa construção da autonomia no labirinto da vida gera uma troca entre a certeza do presente para uma utopia do futuro, ou seja, a criação de múltiplos presentes que se idealizam, mas que, ao mesmo tempo, exigem compromissos no presente, gerando uma amplidão de possibilidades (PAIS, 2005).

Outro autor presente nessa discussão sobre planos de vida é Giddens (2002), cuja concepção acerca dos estilos de vida tem especial atenção também para jovens adultos. Para o autor, o estilo de vida é um conjunto de ações adotadas ou impostas, muito mais que escolhidas pelos sujeitos, as quais integradas apresentam-se como identidade do eu.

Os estilos de vida são práticas rotinizadas, as rotinas incorporadas em hábitos de vestir, comer, modos de agir e lugares preferidos de encontrar os outros; mas as rotinas seguidas estão reflexivamente abertas à mudança à luz da natureza móvel da auto-identidade. Cada uma das pequenas decisões que uma pessoa toma todo dia — o que vestir, o que comer, como conduzir-se no trabalho, com quem se encontrar à noite — contribui para essas rotinas. E todas essas escolhas (assim como as maiores e mais importantes) são decisões não só sobre como agir mas também sobre quem ser (GIDDENS, 2002, p.80).

Assim como em Pais (2005), a questão do trabalho tem especial atenção na análise de Giddens (2002), pois em muitos casos o estilo de vida é somente associado ao processo de consumo, no entanto, ele também se apresenta na forma de convivência e sobrevivência no mundo. Ele condiciona diretamente as oportunidades de trabalho, principalmente entre os jovens adultos, pois delas dependerá o estilo de vida assumido dentro da complexa divisão do trabalho. A questão do estilo de vida é importante para caracterizar uma sensação de segurança de vida, com definições ordenadas e padrões de comportamento.

Nesse sentido, o que Giddens (2002) em síntese procura afirmar é que os estilos de vida são também os planos de vida, de maneira temporalmente irreconhecível entre o que é e o que será. Esse planejamento de vida é uma forma de organizar as ações futuras, cuja exteriorização dá-se na forma de planejamento de eventos. Dirá ele que

O planejamento da vida pressupõe um modo específico de organizar o tempo porque a construção reflexiva da auto-identidade depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado, embora "retrabalhar" os eventos passados certamente seja sempre importante nesse processo (GIDDENS, 2002, p.83).

Os planos de vida constituem-se grandes escolhas sobre o futuro, sendo, portanto, ao mesmo tempo, espaço de autonomia e, por outro, espaço de pressão coletiva em vista do sucesso. Cada vez mais os conflitos de identidade tornam-se arraigados no período juvenil, porque é nele que se esperam decisões e escolhas que terão consequências diretas na sua organização de vida. Muito mais do que decisões impulsivas e imediatistas como são os projetos de vida, os planos de vida têm impacto direto nas escolhas futuras.

3.3.2 Do Oprimido à Autonomia

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma possibilidade de reposição social. Conforme já apresentado nos títulos anteriores, inicialmente, no Brasil, o processo de escolarização de jovens e adultos era realizado de modo informal, em ambientes locais ou religiosos, não sendo um processo de atuação pública organizada,

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

A educação como um todo não se desenvolve somente nos ambientes escolares, pois ela se realiza nos diversos níveis sociais, tais como família, trabalho, instituições, meios de comunicação etc. Por isso, a discussão sobre a temática da EJA não deve ser feita somente na sala de aula, mas precisa envolver as instâncias sociais que geram influência para este público (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim,

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e

adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação (ARROYO, 2005, p. 23).

Os sujeitos da EJA apresentam características próprias, diferentes das do ensino regular, pois são compostos por pessoas que podem ter sido excluídos ou colocados à margem do mercado de trabalho (FREIRE, 1987). Essa trajetória escolar, normalmente caracterizada por jovens ou adultos que não seguem o curso regular de escolarização, comumente apresentam condições sociais e psicológicas que devem ser levadas em consideração (OLIVEIRA, 1999), o Jovem ou Adulto de EJA é

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (FREIRE, 1983, p. 62).

A discussão sobre EJA é realizada num contexto abrangente, que considera as políticas públicas, pois se muitos alunos ingressam nesta modalidade, isto pode significar que houve um ‘fracasso’ no processo regular. São apontadas questões de vulnerabilidade, problemas de visão, dificuldade de acessibilidade, auxílio nas tarefas familiares, percorrer grandes caminhadas e perda de familiares. Esses dados empíricos reforçam a problemática do fracasso escolar no Ensino Regular que não pode ser visto por uma óptica binária, ou seja, fracasso do aluno ou da escola, muitos fatores contribuem para esse desfecho temporário.

Nesse aspecto, Canário (2000) destaca a importância de observar a formação social do sujeito nos aspectos internos e externos, ou seja, percebendo-o de modo concomitante em relação às representações de mundo e o seu comportamento. Aqui o autor destaca a importância de levar em conta a visão do mundo dos sujeitos e sua influência no modo de agir, pois esses fatores, endógenos e exógenos, produzem uma relação dialética contínua, de construção mútua. A observância de aspectos locais a questão da endogeneidade é identificada como a geração de recursos no centro de atuação do sujeito, sendo necessário, portanto, que ele vá além e busque participar de modo abrangente do seu contexto.

As políticas públicas fora de contexto e as pressões sociais para a busca do trabalho e melhores condições de vida que exigiram o abandono da escola também são apontados por Oliveira (1999) como motivos para a evasão escolar. O que é uma contradição e uma ambiguidade, pois muitos jovens abandonam a escola para buscar o mercado de trabalho que, por sua vez exige, que se retorne à escola para sua qualificação. Segundo Stecanela (2015, p. 63), “O abandono da escola ocorre, muitas vezes, para o ingresso precoce no mercado de trabalho, mas é o mesmo mercado que estimula a volta de seus colaboradores à sala de aula”.

Considerando as implicações que as políticas públicas descontextualizadas podem trazer, é função do Estado pensar a formação de novas gerações levando em conta a educação como pilar fundamental, sendo esse o compromisso essencial de uma sociedade (TORRES, 2002). Então, mesmo que haja condições de acesso e permanência dos jovens e adultos brasileiros na educação, é preciso que eles sejam vistos e tomados em consideração desde o início da vida escolar (ANDRADE, 2004).

Será possível dizer que houve um fracasso no modelo regular de ensino, fazendo com que os sujeitos evadissem temporariamente da escola? Os tempos de permanência fora do contexto escolar mudam conforme trajetória individual e possibilidades de cada indivíduo, mas, na maioria das vezes, esse sujeito retorna aos bancos escolares, numa escola com nova roupagem, os motivos para esse retorno são muitos. Como Stecanela (2015, p.64), apresenta no livro *Políticas e Práticas da EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais*:

De um lado, a preocupação com a organização de um currículo significativo e a preparação dos professores com base nos princípios freirianos, visando a consideração da realidade do aluno e da comunidade como ponto de partida para o trabalho pedagógico. De outro, o sentido projetivo da EJA atribuído pelos alunos ora como forma de alimentar o mito da ascensão social, ora em caráter utilitário visando a conquista da certificação exigida pelas empresas. Em outra via, em algumas narrativas, aparecem os sentidos direcionados à complementação dos processos de socialização (STECANELA, 2015, p.64).

Esses dois sentidos projetivos atribuídos pelos sujeitos que retornam à escola na modalidade EJA potencializam as práticas e organização curricular dessa modalidade de ensino para dar conta da construção da autonomia, articulando “o compromisso com a preparação de Jovens e adultos para o mercado de trabalho, aliado também ao seu desenvolvimento social e humano.” (STECANELA, 2015, p.64).

Não é possível falar em Educação de Jovens e Adultos sem evocar Paulo

Freire, suas lutas por meio dos Movimentos Populares, seu exílio durante a Ditadura Militar, seu retorno ao Brasil para a continuação de sua produção em prol de uma educação libertadora. Para Freire, segundo Loss e Onçay (2013), o homem é um ser de integração e seu existir individual somente se realiza em relação com outros existires. Isso se relaciona a uma das justificativas para a educação ao longo da vida. O egresso da EJA pode ser visto como uma minoria, excluído por diversos fatores, de no tempo “normal” ter acesso à educação.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2014, p.52)

O ser humano busca um “vir a ser”, ou seja, um ser humano em desenvolvimento, sendo “que os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p.79). O sujeito que retorna à escola deseja uma inserção no processo histórico como sujeito, deseja afirmar-se no mundo.

Na epígrafe desse trabalho me autorizo a usar a citação de Paulo Freire, pois acredito que a educação por si só não transforma a sociedade, a educação transforma pessoas que podem modificar a sociedade por meio do existir, no sentido de transformar, produzir e criar.

A concepção de Freire já percebe o ser humano como um ser autônomo, pois a autonomia está em sua vocação ontológica, que está associada com a capacidade de transformar o mundo. O oprimido, ao se libertar, já está sendo autônomo, pois a partir disso conseguirá fazer as coisas por si mesmo, possibilitando o aumento do poder. (LOSS e VON ONÇAY, 2013, p.22)

A pesquisa apresentada nesta dissertação busca um diálogo com dois conceitos discutidos por Paulo Freire nos textos da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Autonomia, que são a opressão e autonomia. O sentido aqui permitido refere-se ao oprimido que pode ser considerado aquele que não busca uma formação ao longo da vida ou que não teve essa possibilidade. Desse modo, os egressos da EJA precisam ter autonomia para decidir se desejam ou não continuar seus estudos no Ensino Superior.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são infernos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como que sabe e a quem

deve escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2014, p.69).

A definição do oprimido em Freire (2014) não assume somente uma crítica ideológica ao sistema social, mas a um modo de ser do sujeito que assume uma posição de incapacidade, que, de certa forma, está condicionado ao ser no mundo. O fato de terem recorrido à EJA soa como finalização do processo, em que o sujeito conclui seus estudos. A visão ampliada de autonomia caracteriza a reinserção ao mundo escolar, como sendo porta de entrada para a continuidade de estudos.

A educação que permite libertar o oprimido, desenvolver a autonomia, dando-lhe domínio de sua história e cultura. No caso de não aceitar essa liberdade, pode manifestar-se como violência, no sentido de buscar o sentido de ser, de fazer-se humano.

Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura. (FREIRE, 2014, p.58)

O conceito de “oprimido” empregado nesse estudo não tem um caráter ideológico, mas representa uma condição de ser de um sujeito que ainda não conseguiu abrir-se para a liberdade. O oprimido tem um papel passivo na teia social e suas ações não representam escolhas pessoais ou decisões sobre o seu futuro, uma vez que se sente servo. Essa servidão aqui mencionada trata precisamente de sua visão de mundo, de sua visão sobre o futuro que acontecem independentemente das suas ações. (FREIRE, 2014).²⁰

Além de uma forte carga ideológica, o conceito de oprimido em Freire também reflete a negação do ser humano em ‘ser mais’, ou seja, a condição de negação da liberdade de escolha, decisão, conduta ou modo de vida dos sujeitos socialmente vinculados. Essa situação de suspensão das decisões e do comportamento podem ser apresentadas socialmente, como a miséria, a desigualdade social e a exploração do trabalho, mas também a negação de seu

²⁰ Segundo Kant (1996) no texto A Pedagogia, a principal tarefa da educação é tornar o ser humano livre, e porque ele é livre que pode ser educado. No contexto kantiano, a função da educação é educar para a autonomia, que em síntese representa o conhecimento da lei natural dos homens em sociedade para fugir do seu estado de barbárie. A autonomia não é somente liberdade, mas conhecimento racional sobre as regras coletivas imprescindíveis para a boa convivência entre todos.

caráter criativo e criador.

O oprimido, para Freire (2014), também se situa num mundo mágico e mítico, em que a vida é governada por um destino e que as ações e seus efeitos são frutos de uma sina, de uma vontade divina, quase que inacessível antecipadamente. Ao mesmo tempo, as ações concretas são percebidas como independentes da vontade, mas fruto de questões externas, algo como a minoridade frente ao esclarecimento racional do mundo. Essa visão de mundo é próxima do fatalismo, no qual o que acontece sempre é o que deve acontecer, sendo, portanto, algo imóvel.

O conceito de autonomia em Freire (2014) sempre é pensado enquanto passagem da heteronomia, que é o momento em que o sujeito obedece ou segue regras externas, sem sentido e desconhecidas racionalmente. Em resumo, por autonomia compreende-se uma condição social e historicamente definida de uma pessoa ou pessoas que se libertaram de opressões que anulam a sua liberdade. A condição de não superação dessas opressões é a incapacidade de fazer frente aos elementos culturais, econômicos, religiosos, políticos dentre outros que os sujeitos estão expostos e que decidem sua condição de vida.

Um dos aspectos para a concretização de fato da autonomia é o medo da liberdade, pois, uma vez aceita a condição de dependência externa da vontade, decidir por si e assumir todas as responsabilidades e consequências da ação pode ser um peso. Segundo Freire (2014), esse medo surge da prescrição, que representa a imposição de uma consciência por outra. Quando a consciência existente do sujeito não desenvolve suas próprias escolhas, mas as escolhas de outros que nem sempre são evidentes. Essa luta interna entre ser livre e temer a liberdade está dentro do sujeito pensante, que precisa tomar uma decisão de uma ou outra.

No caso dos sujeitos da EJA, esse medo da liberdade, o medo da escolha está ligado também ao processo de massificação dos comportamentos, uma vez que a decisão de voltar à escola e estudar pode ser conflitante com a realidade vivida. Por massificação, entende-se a incapacidade de reconhecer o que é influência social e o que é escolha livre individual, sendo, portanto, o comportamento relacionado com escolhas de outrem, gerando a acomodação quanto ao rumo ou o futuro da vida. A acomodação vai implicar no simples ajustamento e na consequente massificação, situação em que a liberdade do sujeito e sua autonomia são negadas (ZATTI, 2007).

Até que ponto a escola regular não será motivo de massificação? Um dos aspectos que surge nessa abordagem é que a prática da repetição de ideias inertes ou reproduções verbais travam a participação efetiva dos sujeitos na superação de suas posições ingênuas. Esse modelo de escola gera um simples ato mecânico e não um processo educacional verdadeiramente dito, pois o ser humano ainda viverá de maneira heterônoma (ZATTI, 2007)

Esse estudo não tem a pretensão de imprimir uma ideia de que todos os sujeitos, para alcançar a autonomia, devam seguir seus estudos no Ensino Superior, mas que, a partir da construção da autonomia, possa interferir na sua realidade, fazendo uma escolha, inclusive profissional. Ao desenvolver a autonomia, abre-se o campo das possibilidades. O egresso da EJA tem a possibilidade de escolher participar do Exame Nacional do Ensino Médio, tem a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, por meio de políticas públicas como o PROUNI, pode acessar apoio pedagógico para sanar dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior, porém, o fato de ser oprimido faz com que espere que lhe direcionem o caminho, é ingênuo, teme a liberdade, “[...] melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num ‘percebido’ claro para a consciência dos que a sofrem” (FREIRE, 2014, p.32), acredita que já chegou mais longe do que imaginava chegar, então a conclusão do Ensino Médio torna-se a conclusão de seus estudos.

A conscientização de que é possível dar continuidade aos estudos possibilita “[...] inserir-se no processo histórico, como sujeito” (FREIRE, 2014, p.32) acabando com a situação de opressão. O sujeito aceita seu *status quo*²¹, no sentido de não investir na liberdade de escolha.

Esses dilemas relacionados à continuação dos estudos resgatam no fundo um processo histórico de heteronomia, que, em termos atuais, refere-se à falta de sentido, à perda de credibilidade das concepções tradicionais de vida, configurando-se, em síntese, como percepções de mundo mutáveis e intangíveis (TAYLOR, 1997).

O conflito da autonomia também se manifesta como falta de sentido, ou seja, uma completa desorientação sobre as dúvidas próprias de qualquer círculo humano, mas que finaliza com a pergunta, *para que estudar?* A autonomia, portanto, é a capacidade de dar orientação para sua própria vida, assumindo e buscando um

²¹ *Status quo* é uma expressão latina que significa estado atual, está relacionada à manutenção da condição vigente (HOUAISS, 2012).

sentido em si mesmo e nas suas pretensões pessoais. No caso da EJA, é cada vez mais perceptível essa preocupação com a continuação dos estudos ou ao seu retorno, por isso, somente com uma decisão autônoma é possível resgatar esse sentido, fugindo da acomodação.

Possibilitar o acesso do egresso de EJA no Ensino Superior pode tornar o sujeito um ser de integração, pois, ao contrário do animal, que é um ser essencialmente de acomodação e ajustamento. Por isso, “É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feito e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação.” (FREIRE, 2014, p.60). Essa luta em busca do humano faz-se nos desafios do ambiente público que exige respostas coletivas e adequadas a sua história e ao seu espaço de vida.

3.3.1 Do Reconhecimento Social

A questão chave da autonomia, anteriormente referida, é de que uma decisão responsável e consciente e precisa ter sua completude no reconhecimento dos demais sujeitos de convivência. Com base nisso, apresento o conceito de reconhecimento social, elaborado por Axel Honneth.

O reconhecimento é uma condição fundamental para qualquer estrutura social e, ao mesmo tempo, um processo de validação das ações individuais. Os sujeitos precisam ser reconhecidos como autônomos em suas decisões, caso contrário não possuem conhecimento de sua própria liberdade. Doravante, algumas condições materiais e sociais podem comprometer esse processo, pois dificuldades econômicas e diferenças culturais são empecilhos para a inserção do sujeito num grupo social (CARMO, 2010).

A importância do conceito de reconhecimento de Honneth (2003), neste trabalho, refere-se a sua reconstrução da liberdade, pois só existe, de fato, uma autonomia plena quando possuiu reconhecimento coletivo. A autonomia não é somente uma condição individual, mas uma construção coletiva, algo que completa a ideia de Freire (2014) sobre o tema.

A realização pessoal depende também do reconhecimento do sujeito como membro da coletividade, enquanto ele contribui para a manutenção e concretização da vida social. Esse reconhecimento se realiza mediante a educação, enquanto processo de construção de valores e conhecimentos, de forma positiva. De fato, o

reconhecimento para Honneth (2003) dá-se na luta constante pelo espaço de realização social, ou seja, a partir das interações de sujeitos que precisam de legitimidade para se integrar.

Honneth (2003) propõe uma teoria do reconhecimento social à luz de Hegel, que tem na liberdade a sua aspiração plena. Ele procura estabelecer uma teoria da subjetividade baseada num conceito de pessoa que estabelece relações de reconhecimento em três grandes frentes: o amor, o direito e a estima. O amor diz respeito ao reconhecimento familiar; o direito está definido como a relação no que diz respeito à sociedade civil; e a estima como um amor pela comunidade ou Estado.

Dito isto, é fundamental esclarecer essas três formas de reconhecimento expostas. A primeira delas, o amor, trata dos sentimentos mais primários, relacionados à amizade em si, a partir da satisfação mútua entre os indivíduos de um grupo familiar, convivendo com suas individualidades e particularidades em amplo sentido. Só ama ou é amado quando se é reconhecido como membro de um grupo e nele criaram-se relacionamentos fortemente arraigados. O conceito de amor aqui é próximo ao conceito de amor cristão, de mútua convivência com a perspectiva coletiva de construção de um projeto de paz e respeito (HONNETH, 2003).

A segunda forma de reconhecimento é o direito, aqui entendido como o processo de aceitação e respeito jurídico frente à sociedade civil constituída, pois cada indivíduo tem o direito de ser respeitado. É claro que nesse processo social, o sujeito também precisa reconhecer os demais sujeitos, dando-lhes o valor que também lhe é submetido, uma vez que isso é formalizado na relação jurídica. Nesse caso, Honneth (2003) chama a atenção para o devido valor da lei, pois é por meio dela que a sociabilidade está garantida. Segundo o autor, o universo da lei é abrangente e não há muito espaço de escolha entre o que fazer e o que não fazer, pois na medida em que não há cumprimento das regras coletivas, há as consequências jurídicas, inclusive com o uso da força. Dentro dessa mesma discussão, surge o elemento norteador da equidade, um conceito que amplia a discussão sobre a igualdade de direitos e seu julgamento de justiça. A questão da equidade sempre vem à tona em aspectos relacionados ao reconhecimento, uma vez que direitos iguais são possíveis em condições justas.

A terceira forma exposta por Honneth (2003) vai além da simples relação jurídica e se amplia num aspecto comunitário, a saber, a estima social, abrangida

como comunidade de valores nas quais se encontram a solidariedade e a dignidade dos indivíduos. O autor tem clareza de que a sociedade não pode ser simplesmente um conjunto de normas, mas um espaço de atuação individual e, ao mesmo tempo, coletiva em vista de um objetivo único, que é o aprimoramento social. A estima não pode ser algo jurídico, mas um elemento que surge da relação entre os indivíduos em espaços públicos e privados, ou seja, a estima é uma condição básica de sociabilidade.

Na medida em que os processos relacionais não são reconhecidos nessas três formas, há uma necessidade de se fazer reconhecer, gerando lutas ou conflitos sociais. Basicamente a luta por reconhecimento inicia por meio de uma experiência de desrespeito, em que o sujeito não mais aceita ser sobreposto ou ignorado, mas exige ser visto pelos demais sujeitos da relação, enfim, não são respeitados em sua autonomia. Esse processo, segundo Honneth (2003), pode ser manifesto de várias formas, como a participação popular em vista de causas comuns, mas pode até mesmo ser visto nos espaços de violência, em que os indivíduos participantes não reconheceram os demais como sujeitos ou não foram reconhecidos na mesma proporção.

No caso dos egressos da EJA, a luta por reconhecimento social passa pelo retorno aos meios escolares, sendo o Ensino Superior o máximo desse próximo, em que a estima social é mais evidente. O reconhecimento passa a ser uma luta pela liberdade, que precisa legitimar-se socialmente. Para o autor em questão, só há reconhecimento na medida em que há conflitos nos relacionamentos sociais, que exijam que cada membro deixe de atuar como agente egocêntrico, mas como 'membro' de um todo (HONNETH, 2003).

Por conseguinte, no caso do não reconhecimento devido, o autor expõe os sentimentos morais relacionados ao reconhecimento, como a questão da vergonha, que significa, em síntese, um rebaixamento do próprio valor pessoal. Esse sentimento refere-se ao momento em que o sujeito se envergonha de seu valor social, envergonha-se do que representa para si e representa para os demais, sentindo-se rebaixado. Esse sentimento pode ser reforçado pela exposição pública de insucesso, pela humilhação ou pela negação de direitos básicos. Nesse caso, o papel da autonomia tem preponderância, pois somente ela poderá, de fato superar, a vergonha de si e dos demais (HONNETH, 2003).

Por outro lado, de acordo com Honneth (2003), essa vergonha pode tornar-

se o motivo da luta pelo reconhecimento, pois nela o sujeito reencontra um espaço de ação efetiva, em que poderá superar a ação passiva e ser responsável pelo sucesso. A neutralidade à reação é mera ilusão, pois, quando não há reconhecimento das capacidades para a atuação social, sempre há espaço para a possibilidade de resistir e ser sujeito do próprio futuro.

A ação efetiva de reconhecimento pode ser a mola impulsionadora tanto para o retorno como para a continuidade de estudos. O egresso da EJA na busca por reconhecimento torna-se protagonista de seu futuro. Uma das possibilidades para alcançar o reconhecimento social é a ascensão, por intermédio da continuidade dos estudos ao longo da vida. Dessa forma, o sujeito precisa afiliar-se aos meios acadêmicos e ser parte dele.

3.3.2 Da Afiliação Estudantil

Para encerrar, por ora, os percursos e discursos teóricos dessa dissertação, mas sabendo que há uma amplitude de diálogos que podem ser acessados, apresento o conceito de afiliação, por ser fundamental para o entendimento sobre a permanência do estudante de EJA em instituições de Ensino Superior.

Como referido anteriormente, um dos pontos problemáticos do Ensino Superior é o aumento da evasão por titulação que, por diferentes motivos, implica o adiamento da formação, abrindo um espaço propício para a discussão acerca da afiliação. Sob essa temática, surge como um problema de pesquisa, a partir do estudo de Coulon, sobre a entrada de estudantes na universidade francesa. Na obra *Etnometodologia e Educação*, Coulon (1995) analisa a passagem dos sujeitos de uma fase para outra no processo de ensino, o que exige mobilização para a aprendizagem. É claro que não é um processo simples e tranquilo, pois na passagem de uma modalidade a outra ainda vigem certos comportamentos anteriores ou hábitos, os quais, como diria Bourdieu (2007), são próprios de uma tendência de voltar às mesmas condições originais ou anteriores de formação dos sujeitos sociais.

O conceito é dividido pelo autor em três tempos distintos, que são o estranhamento, a aprendizagem e o tempo da afiliação. Para Coulon (2008), o *estranhamento* ocorre nos primeiros contatos com os meios acadêmicos, principalmente no sentimento de pertencimento ao ambiente, na dificuldade quanto aos aspectos cognitivos e gerenciais e na realização de tarefas. O estranhamento é

marcado por rupturas emocionais e educativas, que poderão ter suas consequências até o final do processo de formação universitária, gerando sentimentos e sensações na relação com o ambiente e com o conhecimento.

Já a *aprendizagem*, como segundo momento, acontece quando o estranhamento é superado. A relação do estudante com a instituição e suas demandas normalmente ocorre

[...] durante o primeiro ano da vida universitária, quando ele vai, aos poucos, aprendendo e incorporando as rotinas e os códigos da universidade, mas ainda há o risco de abandono e inseguranças quanto ao futuro, após está de posse do diploma. (SILVA, 2015, p.15).

O tempo de aprendizagem situa a riqueza do ambiente acadêmico, que proporciona uma nova experiência de vida e de conhecimento. O caminho deve seguir para a *afiliação*, que acontece quando o estudante atinge êxito nas atividades de ensino, cumpre os prazos devidamente e segue as regras e códigos da instituição, sempre com bom desempenho. De modo geral, nessa fase, acontece, de fato, a autonomia do estudante, porque ele possui controle sobre sua situação no curso, sua grade curricular e sobre as avaliações. A afiliação também é vista na participação nos eventos e atividades acadêmicos, nem sempre aqueles obrigatórios, mas os opcionais, em que o acadêmico elege os conhecimentos que farão parte de sua estrutura do saber (COULON, 2008).

O ambiente universitário pode ser um espaço extremamente impessoal, por isso, a afiliação diz respeito ao fazer parte de um grupo social e nele estar inserido. Pelo fato de que historicamente no Brasil o Ensino Superior estar ligado à meritocracia, ou seja, o acesso a essa modalidade em sua maioria foi feito por estudantes que estavam mais 'aptos' ao longo do Ensino Médio, os estudantes de EJA sentem-se diminuídos em relação à essa lógica, o que os torna mais propensos à desistência (SAMPAIO, 2015).

Pelo fato de que entrar num novo espaço de ensino exige novos comportamentos, é preciso que o estudante se alie às novas regras e conhecimentos característicos, caso contrário poderá sentir-se desestimulado. Coulon (2008) propõe que os estudantes façam esse processo de afiliação a partir de três aspectos fundamentais, a organização de tempo, a organização do espaço e a relação com o saber.

A questão da *organização do tempo* centra-se sobre o volume e o tipo de

trabalho a ser realizado, uma vez que os ciclos acadêmicos precisam ser identificados, como por exemplo, período de avaliações e exames, períodos de leitura, períodos de revisão etc. Basicamente os focos de atenção ou esforços intelectuais precisam ser dedicados a tarefas mais fundamentais, para garantir a eficiência, a aprendizagem e, é claro, a aprovação (SAMPAIO, 2015).

Sobre a questão da *organização do espaço*, é preciso que o novo aluno tenha um hábito constante de visita aos ambientes próprios da modalidade, principalmente os ligados ao seu universo de estudos, tais como bibliotecas, departamentos, laboratórios, para fazer parte da vida em Universidade (COULON, 2008).

Por fim, Coulon (2008) analisa que é preciso reconhecer as regras de *organização acadêmica*, como por exemplo, as especificidades de cada docente, suas metodologias de ensino, sua organização de avaliação e suas expectativas, uma vez que dominando essas questões é possível prever os rumos do processo, além de ser parte integrante dele. O impacto da mudança é fundamental, pois cabe ao estudante aprender esse ofício de modo superior, portanto, novos hábitos precisam ser inseridos.

As três atividades que fundam a afiliação intelectual são: ler, escrever e pensar. Elas são, frequentemente, consideradas difíceis pelos estudantes e isso ocorre por conta da autonomia que lhes é atribuída para gerenciar sua própria vida acadêmica, fazendo com que eles não percebam a quantidade de investimento necessário para dar conta da dimensão intelectual da sua nova condição (SAMPAIO, 2015, p.06).

Um grande impacto nesse universo de atuação diz respeito à situação de autonomia, pois em modalidades do Ensino Médio como a EJA existe a percepção de que o professor deva encaminhar as diretrizes do trabalho, num modelo pouco autômato para o aluno. Já no Ensino Superior, um aspecto fundamental é o fato de a autonomia acadêmica exigir que os alunos não tenham dependência do professor, mas tome decisões sobre o universo do saber, gerando um impacto ainda maior. Por isso, a instituição de ensino precisa estar atenta a essas necessidades e fazer um vínculo direto com os alunos. Será um sucesso o vínculo quando o estudante conseguir interpretar as regras da instituição e utilizá-las para a construção do seu percurso de modo individual. (DA SILVA, 2015).

Ao findar os diálogos teóricos acionados para a construção desse estudo, apresento a seguir os caminhos metodológicos que dão estrutura a todos os movimentos realizados no decorrer da produção dessa dissertação.

4 DO VIVIDO AO PERCEBIDO: TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM

Estamos entendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia...Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto virá, também, de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos.

Miguel Arroyo

A partir da breve contextualização histórica, legal e conceptual apresentada no capítulo anterior, pode-se entender o difícil caminho percorrido para se chegar à atual conjuntura da EJA. De uma modalidade antes pensada para adultos, principalmente para à sua alfabetização, para uma modalidade que abrange a continuidade de estudos, inclusive no Ensino Superior, estendendo-se também aos jovens.

Início este capítulo pensando na grande dificuldade de escrever sobre as representações do narrado pelos interlocutores dessas histórias, ou seja, do vivido ao percebido. Talvez fosse mais fácil apegar-me à história formal, registrar números e porcentagens. Percebo o encantamento da História Cultural, para além do posto em evidência, para além do que fica registrado em arquivos, tento representar o vivido. Ao optar por escrever sobre as trajetórias dos egressos da EJA, abro mão do que talvez seja mais seguro, do formal. Há uma responsabilidade em escutar aqueles que, muitas vezes, não são ouvidos.

Ao iniciar as análises, percebo o porquê de chamarmos construção dos dados e não análise dos dados, pois eles não estão prontos, podem ser observados por diferentes lentes, deles podem emergir diferentes interpretações, também há

outros dados que, pelo viés do interesse da pesquisa, são deixados de lado ou é atribuída maior importância a tantos outros.

Minha inquietação inicial precisava de uma resposta, pois, a partir do vivido antes de mergulhar na pesquisa, queria entender o porquê da fala de senso comum nas escolas regulares de que, ao concluir os estudos na EJA, os sujeitos deveriam buscar um curso profissionalizante ou encerrar seus estudos. Muitas vezes, percebi a EJA vinculada aos objetivos do mercado de trabalho, entendendo que, a partir da conclusão dessa etapa, seus egressos estivessem prontos para o trabalho. Mas de que “trabalho” se trata? A EJA prepara para qualquer profissão que o sujeito queira ter? O sujeito que tem projeto de futuro necessita matricular-se na EJA? Que trajetórias cada sujeito percorre após a conclusão da Educação Básica? Há fatores que se cruzam entre as diferentes trajetórias dos egressos da EJA?

É importante registrar que esta dissertação não considera que haja uma trajetória melhor em detrimento de outra, mas analisa especificamente as trajetórias daqueles que desejam ou desejaram continuar seus estudos após a Educação Básica.

Na medida em que me encharcava de novas aprendizagens, orientações, participações em eventos, ao invés de me aproximar da minha resposta tão esperada, cada vez mais, surgiam novas perguntas, outras inquietações que compõem esta pesquisa, especialmente no que diz respeito aos números, aos sujeitos, às práticas, às instituições: Quantos egressos da EJA continuam seus estudos no Ensino Superior? Quem são eles? Quais suas expectativas em relação ao ensino? Como se sentem? Conseguem concluir os estudos? Como as instituições de ensino agem em relação ao sujeito que deseja continuar estudando? E avançando na construção do corpus empírico, outras perguntas juntavam-se a essas, promovendo novas reflexões.

Para realizar a análise da empiria da pesquisa, inicio com a contextualização dos cenários, três escolas da rede estadual de ensino de Caxias do Sul abriram suas portas para que pudessem ser realizadas as entrevistas e o trabalho de campo com seus alunos concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA.²² Em seguida, apresento os sujeitos que participaram da pesquisa de forma direta, por meio de

²² Não foram realizadas entrevistas na Escola Um, por opção da pesquisadora, já que a escola desenvolve uma organização curricular diferenciada. Não há uma etapa de conclusão do Ensino Médio.

entrevistas semiestruturadas. Encerro o capítulo com as categorias analíticas que emergiram dos ecos das narrativas dos sujeitos.

4.1 CONHECENDO OS CENÁRIOS

Para a composição dos dados do estudo, acionei sujeitos que estavam concluindo a Educação Básica e egressos da EJA matriculados e/ou concluintes do Ensino Superior na Instituição selecionada. No decorrer da pesquisa, encontrei um interlocutor que frequenta uma IES no Campus de Vacaria e uma interlocutora que já concluiu o Ensino Superior, porém frequentou uma IES da Região Metropolitana de Porto Alegre. Os demais sujeitos são alunos ou egressos da IES situada no início do texto.

Na localização dos concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA, o estudo teve três cenários que influenciaram na construção dos dados: Escola Um, Escola Dois e Escola Três, já anunciadas anteriormente. As três escolas fazem parte da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e estão situadas no município de Caxias do Sul.

4.1.1 Escola Um

Início a jornada na Escola Um. A recepção foi muito calorosa por parte da direção e secretaria. Recordaram com carinho do trabalho feito pela minha orientadora e se disponibilizaram a auxiliar no que pudessem. Já no primeiro contato com a coordenadora da escola, perguntei sobre formas de acompanhamento dos egressos que ascenderam ao Ensino Superior. A coordenadora recorda que antigamente a IES, que representa o Ensino Superior na pesquisa, enviava um CD com o nome dos aprovados no vestibular, e, hoje em dia, isso não acontece mais, dificultando o acesso a essa informação. Segundo ela, a escola realizava um trabalho de motivação com os alunos que ainda frequentavam a instituição, fazendo murais com os nomes dos alunos aprovados no Ensino Superior.

Em função da organização curricular diferenciada, não pude perceber quem estava iniciando ou concluindo as disciplinas. A escola disponibiliza atendimento pedagógico, tirando dúvidas dos alunos que realizam seus estudos na modalidade a distância com auxílio de apostilas. Quando o aluno se sente preparado, agenda a avaliação do componente curricular específico.

No dia do estudo exploratório, apliquei o questionário inicial a todos os alunos que estavam presentes naquela noite.

Com a autorização da direção, iniciei minha conversa com os alunos. Quando agendei a visita, fui informada que poucos alunos poderiam estar no local, provavelmente teria acesso aos que estariam realizando as provas, já que a escola se organiza por meio de estudos a distância, tendo uma central de atendimento para dúvidas. Os alunos comparecem à escola para realização das provas ou para sanar dúvidas. Na primeira sala, onde estavam alunos matriculados em Língua Portuguesa, fui surpreendida: sala pequena e lotada, provavelmente com quinze alunos e alguns no corredor, realizando as provas. Pedi autorização para entregar o questionário, explicando as questões que faziam parte desse primeiro momento. Senti-me incomodada por estar atrapalhando a rotina da escola, pois alguns alunos me olhavam atravessado, pressupus que estivessem realmente bravos por estar “tirando o tempo de estudar”, porém todos concordaram em responder aquelas primeiras perguntas de forma rápida.

Um senhor, sentado bem próximo à professora, respondia com muito entusiasmo, comentava as questões, dizia alto *“vou continuar estudando sim, meu sonho é esse! Sou pedreiro, mas quero ser advogado. Aqui tudo é bem difícil, mas eu vou conseguir. Moça, o que é esse PROUNI que tu falou mesmo?”*. Naquela ocasião, todas aquelas folhas não faziam mais sentido para mim, precisava lembrar desses momentos, desses olhares, desses não dizeres. Naquele momento, fez sentido as leituras que me constituem pesquisadora, a História Cultural, as leituras que fiz de Burke, Certeau, Chartier e Pesavento, além de um conforto profissional pelo reconhecimento da função social da escola.

Até então, não estava segura se minha pesquisa tinha relevância social. Na verdade, o receio que me acompanhou durante toda a pesquisa foi o de descobrir que o sujeito egresso da EJA não mostrasse pretensão de continuar seus estudos no Ensino Superior, pois, com base nas leituras realizadas e na apropriação da concepção de autonomia, desenvolvida por Paulo Freire, percebo que há muito para ser feito em relação ao sujeito da EJA, promovendo oportunidades para que os sujeitos sigam, se assim desejarem, dando continuidade aos estudos no Ensino Superior.

Naquele dia, o que mais marcou foi o comprometimento com os estudos. Alunos próximos aos professores, tirando suas dúvidas, questionando e querendo

que eu fosse embora logo para que continuassem estudando.

Foram 36 questionários respondidos para a composição do estudo exploratório, conforme apêndice 1. Segundo a secretária da escola, a instituição tinha, em junho de 2015, 5000 alunos matriculados.

Em virtude da organização diferenciada da Escola Um, e de não conseguir contato com os alunos que se colocaram à disposição para continuar as entrevistas narrativas, a escola foi morada apenas do estudo exploratório, contribuindo muito com os vestígios e detalhes observados naquela única noite.

4.1.2 Escola Dois

A escola localiza-se no Bairro Mariland, em uma rua sem movimento, pouco iluminada, nenhum carro estacionado na frente da escola, portões fechados, muros altos. A escola tem uma estrutura boa. Fui bem recebida pela direção, conversamos um pouco sobre a escola, a EJA e os seus egressos que cursam o Ensino Superior. Questionei a equipe diretiva se tinha conhecimento de algum aluno egresso da EJA que tivesse ido para o Ensino Superior. A equipe não lembrou de nenhum aluno especificamente, mas disse que muitos alunos continuam seus estudos.

A escola atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio. No turno da noite, a escola oferece as duas modalidades de Ensino Médio, regular e EJA, além do Ensino Fundamental/EJA. Após breve conversa com a equipe diretiva, encaminhei-me para a sala de aula da T9²³. Treze alunos estavam presentes e seis faltaram no dia. Segundo a professora, dos matriculados, alguns foram frequentes apenas nas primeiras aulas. A maioria dos alunos tem idade entre 24 a 35 anos, mas há alunos com 18 anos na turma. Um grupo de meninos sentados no fundo da sala aproveitou o momento para conversar sobre o futuro *“Meu, eu quero fazer engenharia, só que é caro. Eu já fico feliz em terminar isso aqui”*. Tive a impressão de que era a primeira vez que conversavam sobre esse assunto, ou seja, a reflexão foi impulsionada pelo estudo que apresento, dando indícios de que há pouco incentivo para os alunos procurarem informações sobre a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Duas alunas adultas, com aproximadamente 40 anos, respondiam bem devagar as questões do estudo exploratório que apliquei aos

23 Conforme o parecer 313\2011 da CEERS, a Educação de jovens e Adultos organiza-se por Totalidades de Ensino por semestres, sendo que ao Ensino Médio correspondem as Totalidades 7, 8 e 9, sendo a T9 correspondente a finalização do Ensino Médio.

alunos presentes, uma delas parou sua escrita, ficou pensando um pouco até questionar sua colega *“como se escreve Veríssimo (que é o patrono da escola), é com um ou dois “r”?”*; e a colega diz não saber. As duas ficaram um tempo repetindo a palavra para tentar saber o modo certo, e escreveram com dois “r”. Ainda encharcada de preconceitos, refleti sobre a questão do pertencimento desses alunos, pois se tratava de uma palavra importante naquele ambiente escolar. Quantas vezes tiveram que escrever “Veríssimo” em provas, trabalhos e outros documentos?

Nesse primeiro contato, observei muito, conversei com alguns alunos e professores. Numa dessas conversas informais nos corredores da escola, muitos alunos disseram que vão tentar fazer o vestibular, mas ninguém tinha informações das inscrições, bem como o fato de que na maioria das Instituições de Ensino Superior da cidade e região encerraria na semana seguinte. Pediram como funcionava o PROUNI e se eles poderiam participar. Novamente questionei-me sobre a importância de apresentarmos essas políticas públicas para os concluintes do Ensino Médio. Será que a política não deixa de ser apresentada apenas aos alunos da EJA?

Na segunda visita, para aplicar as entrevistas, os alunos estavam realizando as avaliações finais do semestre, já que era a primeira semana de dezembro. Havia poucos alunos na escola. Observei o comportamento dos alunos nos corredores e percebi a ausência de interações nas diferentes modalidades oferecidas na escola. Os alunos do Ensino Médio regular estavam num corredor e os alunos do Ensino Médio/EJA estavam em outro, próximo ao primeiro, mas sem contato. Os alunos matriculados na EJA estavam muito chateados, pois, como estavam finalizando o Ensino Médio, muitas instituições de Ensino Superior visitavam a escola para divulgar seus cursos de graduação, porém apenas uma instituição divulgou o vestibular para os alunos da EJA. Essa fala foi recorrente durante as entrevistas, o que mostra um ressentimento em não terem sido incluídos nas ações de divulgação das instituições de Ensino Superior, tornando-os invisíveis ao cenário dessa modalidade. Há indícios de que os sujeitos da EJA foram marginalizados no processo de seleção dos novos alunos para essas IES, reforçando o estigma de que não são capazes de ascender ao Ensino Superior. Os sujeitos da EJA estavam contentes em terem sido aprovados no Vestibular de uma instituição de Ensino Superior que aplicou as provas na própria escola. De certa maneira, é possível

percebê-los novamente invisíveis como alunos em potencial para a instituição, já que realizaram um concurso vestibular específico para o público de EJA, reforçando a ideia de que não podem acessar o Ensino Superior como os demais públicos.

Com base nas narrativas dos interlocutores empíricos da Escola 2, é possível refletir sobre as formas de acesso a IES que aplicou as provas do concurso vestibular no espaço da instituição durante o horário escolar. Todos os alunos que realizaram as provas foram aprovados para o Ensino Superior, porém, não puderam acessar os cursos escolhidos, pois a IES ofereceu outros cursos, principalmente o de Farmácia. Percebi que o entusiasmo em serem aprovados num concurso vestibular foi maior do que a reflexão sobre o porquê de todos terem sido selecionados para outro curso que não o escolhido inicialmente.

4.1.3 Escola Três

Na primeira vez que estive nesta escola, no mês de junho de 2015, impressionei-me com a sua estrutura física. Havia muita circulação de alunos nos corredores, alguns pais buscando seus filhos antes do término da aula. A vice-diretora encaminhou-me para a biblioteca, onde encontraria a coordenadora pedagógica da EJA, que desenvolve também a função de bibliotecária.

A coordenadora apresentou-me para a única turma de T9 da escola. Estavam presentes 15 alunos, sendo que 5 faltaram naquela noite. Segundo a professora que estava na turma, há um fluxo grande de alunos que evadem e retornam à escola durante o semestre. Enquanto os alunos respondiam as questões do estudo exploratório, conversei com a professora sobre o Ensino Superior. Segundo ela, os professores fazem um investimento grande, motivando os alunos a continuarem seus estudos no Ensino Superior, trabalhando com questões de vestibular, fazendo simulados e incentivando os alunos a participarem do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A professora relata que, segundo sua análise, a turma daquele semestre era a que menos tinha interesse no Ensino Superior, comparando com outras turmas concluintes.

Enquanto os alunos respondiam as questões do estudo exploratório, percebi seus olhares de interrogação e reflexão, e ouvi um comentário que, a partir das entrevistas, constatei que ecoa em outras falas: *“no tempo que eu estudava as matérias eram difíceis”*. Seria um comentário qualquer se não tivesse vindo de alguém que estava naquele momento numa aula de Matemática, numa instituição de

ensino, concluindo seus estudos no Ensino Médio, usando o tempo passado. Essa narrativa foi percebida em diversos momentos e posturas dos interlocutores da pesquisa.

Na segunda oportunidade de visita à escola, no início do mês de dezembro de 2015, uma nova turma de T9 ensaiava para uma apresentação do final do semestre. Diferente da Escola Dois, havia a predominância de alunos mais jovens e menos interessados em responder as questões. Três alunos se dispuseram a participar da entrevista. Os concursos de Vestibular das instituições de Ensino Superior de Caxias do Sul e região já haviam divulgados os alunos aprovados e apenas um aluno da turma tinha sido aprovado e ainda não sabia se iria matricular-se.

Nas narrativas dos interlocutores da Escola Três ecoaram as dúvidas sobre os projetos de futuro dos sujeitos, questões ainda prematuras nas suas reflexões. Entretanto, no questionário do estudo exploratório, foi possível perceber um distanciamento entre os projetos de futuro e as ações planejadas assim que concluíssem o Ensino Médio, pois, num dos questionários, um sujeito escreveu que gostaria de ser médico veterinário, porém, na questão que solicitava o curso que gostaria de cursar no Ensino Superior, esse sujeito explicitava o desejo de cursar Engenharia de Produção, divergindo do seu projeto de futuro anunciado na questão anterior.

4.2 CONHECENDO OS SUJEITOS

Os sujeitos que constituem a empiria desta pesquisa revelam diversas possibilidades de reflexão acerca de suas trajetórias. Foram 13 entrevistas carregadas de significados e emoção. Cabe dizer que, a partir das transcrições das narrativas, houve um momento de *blackout*, freando a escrita na descrição dos dados, em função da grande responsabilidade de organizar essas narrativas. Será que conseguirei transpor essas narrativas da melhor forma possível? Como vou tratar esses tesouros, esses depoimentos ricos em sentimentos e memórias? Leio as transcrições, releio, ouço as gravações, busco novos indícios ou fragmentos acobertados pelas minhas limitações, pois

Algumas das modalidades de pesquisa que adotam a categorização exigem que esta atenda a propriedade de exclusão mútua. Na análise textual discursiva entendemos que este critério já não se sustenta diante das

múltiplas leituras de um texto. Uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada. Por essa razão, aceitamos que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. [...]". (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 27).

Desse modo, permito-me descrever um pouco de cada sujeito evidenciando a característica que, para mim, nesse momento, parece pulsar mais forte.

Fiz Pedagogia, faço Direito para ser um professor melhor, Carlos, 36 anos - Reprovou duas vezes no Ensino regular em Matemática, pois era oferecida nos dois primeiros períodos de aula e ele não havia se alimentado ainda, quando uma professora percebeu que o motivo para as dificuldades era fome tudo mudou. Após alguns anos sem estudar, o proprietário da empresa onde ele trabalhava pediu para que ele voltasse a estudar, pois tinha boas ideias. Após concluir o Ensino Médio na EJA, prestou vestibular duas vezes sem sucesso, até conseguir ser aprovado para Pedagogia em segunda chamada. Atualmente trabalha como educador social, concluiu curso de Licenciatura em Pedagogia e está cursando Direito. Segundo ele, não para trocar de profissão, mas para qualificar-se como educador social.

O sonho de ser músico graduado - Ari, 48 anos - Após trinta anos fora da escola, casado com duas filhas e funcionário público, resolveu voltar a estudar, concluindo o Ensino Médio com a ajuda da esposa, pois seu sonho era terminar o curso de Licenciatura em Música. Sua porta de entrada para o Ensino Superior foi por meio do ingresso no curso de Licenciatura em Filosofia para, depois, solicitar transferência para Licenciatura em Música. Atualmente não está cursando, justificando que é para dedicar-se mais à prática e em seguida retornará ao curso. Após concluir essa etapa pretende continuar seus estudos em nível de Mestrado.

Da EJA até o convite para trabalhar na IES - Jonas, 33 anos - Não gostava de estudar, ficou um ano sem estudar até completar 18 anos e concluir o Ensino Médio na EJA. Sua mãe insistia para que continuasse os estudos. Ao ingressar no curso de Administração de Empresas, estabeleceu relações com o vivido profissionalmente. Concluiu o curso com um excelente trabalho de conclusão e seu orientador sugeriu que continuasse seus estudos e assim passasse a ser docente naquela Instituição de Ensino Superior.

Estudar não era importante para minha mãe, meus irmãos venceram na vida sem estudo - Lauro, 45 anos - Parou de estudar bem cedo para trabalhar na colheita da maçã. Sempre foi um funcionário dedicado, queria retornar aos estudos, mas sua

mãe nunca o incentivou, já que seus irmãos mais velhos não haviam estudado e estavam em boa situação financeira. Após, casado e com uma filha percebeu que não conseguia auxiliá-la nas tarefas escolares e retornou à escola, na EJA. Para incentivar a filha nos estudos, matriculou-se no Ensino Superior para cursar Agronomia. Atualmente, com a filha, disputa quem tem as melhores notas.

Da vida para o Pós-Doutorado - Ana, 55 anos - Quando era criança, ouviu uma professora comentar que ela deveria se dar por satisfeita se conseguisse ser caixa de supermercado e, desde então, luta para que outras crianças não sejam tolhidas a estudar. Após concluir o Ensino Médio na EJA, ingressou no curso de Licenciatura em Letras, com bolsa de estudos que a acompanhou no Mestrado, no Doutorado e no Pós-Doutorado. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas, pois, segundo ela, a Educação Básica a encanta todos os dias.

Passei fome e hoje comemoro a banca de TCC - Fábio, 39 anos - Membro de uma família grande com poucos recursos, passou fome, foi morar com parentes. Na escola regular não sentia motivação para estudar, reprovou várias vezes até o abandono. Quando adulto, sentiu a necessidade de continuar estudando, matriculando-se numa instituição de EJA privada. Para alcançar ascensão profissional, acessou o Ensino Superior. Em julho de 2016, comemorou o excelente resultado no Trabalho de Conclusão de Curso em Administração de Empresas.

Sinto o mundo me chamando para fora! - Caio, 24 anos - Ao ingressar na EJA percebeu a ampliação dos horizontes. Quer fazer Faculdade de Gastronomia, trabalhar num restaurante. Acredita que, por meio do estudo, poderá melhorar sua qualidade de vida. Valoriza todas as aprendizagens da EJA, pois a interação dos colegas é maior e os professores exigem bastante.

A dificuldade em conviver com adultos - Gabriel, 22 anos - Após reprovar duas vezes no Ensino Regular, desistiu de estudar aos 17 anos. Retornou os estudos na EJA, mas sentia dificuldade no relacionamento com os colegas mais velhos pois, para ele, às vezes, se consideravam professores, chamando a atenção dos colegas mais novos. Acredita que, ao terminar o Ensino Médio, encontrará um emprego que possa se estabilizar e, assim, continuar os estudos no Ensino Superior.

Passei em três vestibulares – Lucas, 19 anos – Quando concluiu o Ensino Fundamental com 18 anos foi encaminhado para a EJA. Sua namorada estuda no Ensino Regular e também está concluindo o Ensino Médio. Segundo ele, aprende

tanto quanto a namorada, a diferença é que na EJA tudo é mais rápido. Já está matriculado no Ensino Superior, optou por uma das três IES que fora aprovado para cursar o primeiro semestre de 2016.

Mudou a minha vida – Daniela, 28 anos - Com 18 anos teve que interromper os estudos para ajudar em casa. É grata aos professores que tentaram fazê-la não desistir. Tentou voltar à escola várias vezes, mas não tinha dinheiro para as passagens de ônibus. Quando conseguiu retornar aos estudos, o marido ficou com ciúme e a proibiu de estudar. Em 2014, retornou aos estudos na EJA. Faz planos de ingressar em Psicologia, porém ainda considera muito caro. Atualmente, seu marido é o maior apoiador de seus estudos.

De moradora de rua à aprovação no vestibular - Sara, 36 anos - Com 8 anos deixou a escola para ajudar em casa. Tem 10 irmãos; e os pais trabalhavam na roça. Com 13 anos saiu de casa, aos 16 anos estava grávida do primeiro filho, sofrendo violência doméstica. Ao retornar para a casa da mãe, sofria assédio sexual do padrasto; e a mãe preferia ficar com o marido a acreditar na filha. Aos 17 anos, deixou o filho com a mãe e foi morar na rua. Há 19 anos, conheceu o atual marido que a incentivou a retornar para a escola. Concluiu o Ensino Fundamental e desistiu, retornando em 2014 para concluir o Ensino Médio. Considera maravilhoso estar estudando. Foi aprovada no vestibular e quer cursar Farmácia.

Do objetivo de ajudar nas tarefas escolares dos filhos para a Faculdade de Farmácia – Priscila, 32 anos - Não tinha dinheiro para o transporte até a escola. Após o falecimento da mãe, ficou sem apoio e passou por muitas dificuldades. Após 12 anos fora da escola, retornou aos estudos, por meio da EJA, para auxiliar nas tarefas escolares dos filhos e não deixar que eles passassem pela mesma situação. A convivência com os colegas a fez perceber que todos têm suas batalhas diárias e se apoiam. Sua maior recompensa é ouvir dos filhos que é uma pessoa inteligente. Seu sonho é fazer curso superior em Serviço Social para ajudar as pessoas, mas, por enquanto, frequentará as aulas no curso de Farmácia.

Mostrei que posso ir além de lavar banheiro – Vera, 36 anos - Aos 16 anos interrompeu os estudos. Anos depois foi contratada para ser fiscal, porém um tempo depois, disseram que ela não tinha condições para ocupar aquela vaga e o ideal seria trabalhar como diarista. A partir dessa provocação retornou aos estudos, já desistiu algumas vezes, mas está feliz em concluir o Ensino Médio. A mãe comemora o fato de ela ser a primeira da família a concluir essa etapa. Atualmente

foi aprovada no curso de Farmácia, mas não fará a matrícula, pois está grávida.

Os trezes interlocutores apresentados acima contribuíram de forma direta para a tessitura das reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, sobre o acesso e a permanência no Ensino Superior, sobre os projetos de futuro desses sujeitos que aceitaram mostrar suas histórias, suas dores e amores, sua trajetória. A partir das narrativas desses interlocutores, estabeleci três categorias de análise que constituem esta pesquisa: *Caminhos que levaram a EJA*; *A EJA como mola impulsadora dos projetos de futuro* e *A (in) visibilidade do egresso da EJA no Ensino Superior*.

4.3 VOZES QUE ECOAM

Desde a qualificação do projeto que se transformaria nesta dissertação, coloquei-me em observação pelos trânsitos dos sujeitos da EJA. Como já anunciado, iniciei o estudo exploratório em três escolas da rede estadual de ensino em Caxias do Sul. A investigação se deu a partir de questionários entregues aos alunos em junho de 2015. As respostas foram impulsadoras para a reflexão sobre os motivos que levaram o sujeito à EJA, casos de reprovação, projetos de futuro, participação em programas de acesso ao Ensino Superior e os cursos escolhidos. Optei por analisar as respostas por escola, na tentativa de perceber diferenças nos públicos atendidos em cada uma.

Na Escola Um, 36 alunos se propuseram a participar do estudo. A idade média dos alunos compreendeu o intervalo entre os 30 e os 50 anos, casados e com filhos, exercendo atividades profissionais principalmente ligadas à área de serviços, como por exemplo, auxiliar de serviços gerais, doméstica, auxiliar de manutenção. Os motivos que os levaram a buscar a modalidade de ensino EJA foram, principalmente, a conclusão da Educação Básica e a pretensão ao Ensino Superior ou em cursos técnicos. A opção pela modalidade deu-se pela rapidez na conclusão, pelos horários alternativos e pela possibilidade de estudar a distância. Dos 36 sujeitos que responderam ao questionário, 25 deles tinham histórico de reprovação e, em muitas vezes, mais do que uma reprovação na vida escolar. Quatro alunos não responderam essa questão e sete afirmaram não ter histórico de reprovação.

Em relação aos projetos de futuro, a maioria apontou para o ingresso no Ensino Superior e a ascensão no mercado de trabalho. Os projetos de futuro

aparecem discretos, em pequenas frases ou palavras soltas, dando a impressão de que são muito tímidos e que não há muita segurança nas escolhas. Segundo Pais (2005), projetos de vida nem sempre estão claros num primeiro momento, uma vez que passam por processo de maturação, sempre revisitando suas pretensões iniciais.

Sobre as políticas de acesso ao Ensino Superior, 26 alunos disseram que pretendiam participar do Exame Nacional do Ensino Médio e 28 informaram que buscariam a entrada ao Ensino Superior por intermédio do Programa Universidade para todos. Duas análises puderam emergir dessas respostas: primeiramente, muitos alunos não sabiam ou ainda não tinham informações sobre os programas de acesso ao Ensino Superior, e, em segunda análise, o número de alunos que pretendia acessar o Ensino Superior pelo PROUNI é maior do que o número de alunos que participaria do ENEM. Entretanto, convém destacar que um dos requisitos para o PROUNI é a participação no Exame Nacional do Ensino Médio. Pode-se atribuir isso ao fato de terem pouca ou nenhuma informação sobre as continuidades de estudo. No que diz respeito ao Ensino Superior, 28 alunos pretendiam ingressar em cursos de graduação, principalmente nas áreas de Negócios e Direito.

Na Escola Dois, a faixa etária dos alunos situa-se entre os 25 e os 35 anos, com a maioria também atuando na área de serviços. Os motivos de ingresso na EJA estavam relacionados à conclusão dos estudos; tempo curto de realização e exigência empresarial. No quesito reprovação, 11 deles tiveram incidência, alguns com várias vezes. Os projetos de futuro apontados envolveram buscar empregos melhores e Ensino Técnico. A continuidade dos estudos no Ensino Superior apareceu discretamente em seis respostas, sendo que apenas quatro alunos tinham clareza em relação ao curso de graduação pretendido. Os cursos indicados obrigavam-se na área de negócios. Em relação às políticas de acesso ao Ensino Superior, a maioria dos alunos não tinha conhecimento sobre o assunto. Apenas seis desejavam participar do ENEM e dois pretendiam concorrer ao PROUNI.

De um modo geral, os alunos da Escola Dois não se mostraram interessados na continuidade dos estudos no Ensino Superior, pois tendiam melhorar a qualidade de seus empregos por meio de cursos técnicos.

Na Escola Três, houve incidência maior de jovens até 18 anos, a idade média dos alunos situou-se em 25 anos. O principal motivo para o ingresso na EJA

foi o tempo reduzido. Dos 15 alunos, oito afirmaram que a rapidez na conclusão do Ensino Médio impulsionou suas matrículas. Apenas um aluno não apresentou histórico de reprovação, sendo que os demais apontaram mais de duas reprovações no histórico escolar.

Ao responderem à questão sobre projetos de futuro, quatro alunos apontaram o desejo de prestar concurso público; nove alunos pretendiam fazer uma faculdade ou curso técnico; dois participantes tinham como projeto de futuro melhorar seus empregos.

Visando à ascensão ao Ensino Superior, 11 alunos pretendiam participar do ENEM para ingressar em cursos de graduação, as áreas de Direito e Psicologia foram apontadas por quatro alunos; seis desejavam ingressar no Ensino Superior na área de Negócios ou Educação; e cinco não escolheram os cursos superiores. Dos 15 alunos participantes do questionário, nove apontaram o PROUNI como porta de entrada para seu ingresso no Ensino Superior.

Os dados construídos a partir dos questionários aplicados na Escola Três vêm ao encontro do que a professora de Matemática, que estava em aula no dia do estudo exploratório, apontou, ou seja, é possível perceber entre as três escolas que a terceira mencionada desenvolve um trabalho de conscientização sobre a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Todos os alunos mostraram-se conhecedores do ENEM e PROUNI.

Os diálogos com os questionários aplicados nas três escolas também foram mobilizadores na construção das categorias de análise, porém as narrativas dos treze interlocutores diretos foram decisivas na elaboração dos dados, pois a interação direta com os interlocutores mudava o percurso das perguntas, complementava e ampliava o entendimento dos depoimentos.

A partir das narrativas construídas nas entrevistas, de forma direta, e das formas acessadas indiretamente, por meio de diário de campo, conversas informais, escuta sensível e olhar abrangente, propus-me a organizar categorias de análise, pois conforme Moraes,

Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar, dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo. Entendida desta forma, a categorização supera a regra da exclusividade mútua, podendo uma mesma unidade de significado ser utilizada em diferentes categorias, ainda que explorada de diferentes perspectivas.

(MORAES, 1994, p. 9).

Partindo de todas as entrevistas realizadas, das diversas vozes, de diferentes contextos, busco o que ecoa em todas as narrativas, quais são as aproximações entre elas, para entender ou me aproximar da resposta que buscava no início da jornada. Nesse sentido, organizei três categorias, sendo a primeira denominada por *Caminhos que levaram à EJA*, tendo por análise: as narrativas sobre o Ensino Regular; as memórias afetivas e os motivos para a evasão nessa modalidade de ensino, e o retorno à escola na busca pelo reconhecimento social.

Na segunda categoria intitulada *A EJA como impulsionadora dos projetos de futuro*, apresento as narrativas em diálogo com o conceito de projeto de futuro, proposto por José Machado Pais (2005), também entendendo que a própria modalidade de ensino já é em si, um projeto de futuro para muitos sujeitos.

A terceira categoria proposta traz os ecos das narrativas empíricas sobre a continuidade dos estudos, definida como *A (in) visibilidade do egresso da EJA no Ensino Superior*, uma reflexão ancorada nos preceitos da autonomia (FREIRE, 2014) e na afiliação estudantil (COULON, 2008).

4.3.1 Caminhos que levaram à EJA

No decorrer das entrevistas, o período anterior ao ingresso na EJA, ou seja, o Ensino Regular, é representado como muito importante, de verdadeiras oportunidades, porém, cheio de dificuldades. As lembranças estão carregadas de carinho pelos professores, pelos colegas, pela escola.

Os sujeitos da pesquisa, ao recordarem da escola regular, geralmente narraram suas memórias do início da vida escolar, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Narraram memórias dos bons professores, preocupados com os alunos, como mostra o relato de Carlos “[...] *depois de um tempo uma professora de lá descobriu que na realidade eu tinha fome. Depois que eu fazia o lanche da escola eu melhorava*”. O interlocutor fez menção às estratégias utilizadas pela professora que percebeu a falta de interesse e desmotivação do aluno em função da fome. Segundo ele, nos componentes curriculares organizados nos primeiros períodos da manhã, não conseguia se concentrar, por não ter se alimentado antes de ir para a escola. A percepção da professora foi decisiva, pois, a partir do momento que o sujeito se alimentava, conseguia aprender melhor,

desenvolvendo as aprendizagens necessárias para a aprovação naquela série. Além dos relatos de Carlos, outros interlocutores narraram a interferência positiva dos professores do Ensino Regular

Outra narrativa que reforça essa admiração e valorização do Ensino Regular vem carregada de significado:

Lembro da Professora Márcia de Educação Física. Os professores eram recém-formados, eles tinham muita vontade de ensinar e apesar das dificuldades da escola, eles conduziam bem, eles eram bons professores, mas agora só lembro da Marcia. (CARLOS, 36 anos/2015)

Ao falar dos professores, a maioria usa palavras como esforçados, dedicados e amigos para descrevê-los.

Relataram sentimentos de admiração ao recordar dos antigos professores, com falas expressivas, como a de Ari “...a gente tinha muita admiração pela professora, era a mãe em casa e a professora na escola.” Ele compara a dedicação da professora à sua mãe, mas também relaciona os aspectos de disciplina e respeito. Ao aluno cabia cumprir com as regras de casa e também da escola. Essa comparação da professora/escola com a mãe/família é possível perceber inclusive nos casos de indisciplina dos interlocutores:

Eu queria entrar para o grupo, aí num dia de palestra para os pais, os colegas pediram para eu jogar um sapo morto no auditório, quando meus pais souberam que eu tinha sido o responsável, me deixaram de castigo, já na escola, ao invés de me expulsar, a diretora pediu para que eu ajudasse nos serviços domésticos da instituição. Ela gostava muito de mim, disse que eu havia errado, mas que podia mudar. (JONAS, 33 anos, 2015)

O interlocutor lembra que estava na quarta série quando o fato aconteceu e, segundo ele, talvez se a diretora não tivesse tratado a situação com carinho e humanização, ele tivesse desistido da escola naquele tempo. A diretora continuou na escola durante todo o Ensino Fundamental, incentivando-o para que seguisse estudando. J.B.G relata que não gostava de estudar, queria ajudar o pai na recém-inaugurada loja de materiais de construção. Muitas vezes, chegava cansado na escola, pois auxiliava o pai a descarregar um caminhão de areia, de madrugada, para que pudessem buscar outra carga ao amanhecer. Mas a convivência com os colegas era prazerosa. Gostava de “aprontar” com os amigos.

Apesar de acionarem lembranças positivas sobre o Ensino Regular, nas

narrativas dos entrevistados, há evidências dos desafios enfrentados por eles e seus familiares para que continuassem estudando:

Quando eu saí da Casa da Criança para o Emílio Meyer (escola), a gente tinha que ter abrigo (uniforme) e lá em casa estávamos numa situação bem ruim, não se tinha dinheiro para nada. Meu pai tinha o costume de dormir depois do almoço, aí, naquele dia ele saiu quietinho. Quando ele voltou carregava uma caixinha com abrigo, camiseta e tênis para que eu pudesse estudar no colégio novo. Nossa! Eu dava pulos de alegria. (ARI, 48 anos, 2015)

A atitude paterna marcou muito a postura de Ari, pois estudava numa escola do bairro onde moravam e seria muito difícil continuar mantendo o filho estudando. O interlocutor permaneceu alguns anos frequentando a escola num bairro distante até interromper seus estudos.

Apesar das boas lembranças que os sujeitos manifestam sobre o Ensino Regular, é possível vislumbrar algo que não funciona nessa engrenagem, que é a escola. Nem todos conseguem dar conta de uma escola que busca a hegemonia. Em todos os relatos houve um elemento que os colocaram à margem do Ensino Regular. Conforme Freire,

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2014, 37).

De certa maneira, a escola da qual os sujeitos recordaram era preocupada com seus referenciais curriculares e suas normas de convivência, muito mais numa visão disciplinadora, como pode ser observado no depoimento:

A escola desanima, tu chega com uma proposta, mas a escola não leva em conta aquilo que tu tens de conhecimento, é aquilo que é para colocar como o MEC exige e isso dificulta um pouco, dá uma travada. Por que eu tenho que aprender Pixinguinha e não posso ouvir Racionais? Por que não começa com aquilo que a sociedade tem para depois, um meio termo, e isso não é levado muito em conta. (CARLOS, 36 anos, 2015)

Refletindo à luz de Freire (2014), a escola precisa se reinventar, acolher o novo, o diferente, olhar para seus alunos e enxergar para além da sala de aula,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o

direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p.60)

O sujeito precisa saber que não está sozinho, que há outros que podem o acolher com amorosidade e respeito. Faz-se necessário que os professores conheçam seus educandos, suas histórias de vida. Tenham mais sensibilidade com as questões que envolvem seus alunos. No relato de Carlos é possível identificar os fatores que o fizeram reprovar:

“O que chama a atenção é que no segundo e no sétimo ano eu rodei porque as primeiras matérias que eu tinha era Matemática e, naquela época, tinha uma dificuldade financeira em casa, todo dia tinha que comer o mesmo pão, aí acabava não indo para a escola. Os professores eram bons, as aulas também, mas eu ia para a escola sem comer, então eu tinha fome.” (CARLOS, 36 anos, 2015)

Outros depoimentos também expressam a dificuldade dos entrevistados se manterem na escola, tais como: problemas de visão “[...] eu tinha problema de visão e não tinha condições de comprar o óculos e era difícil conseguir doação.” (DANIELA, 28 anos, 2015); dificuldade com o transporte escolar: “[...] foi o fato de não ter mais condições de pagar as passagens, às vezes eu ia a pé e chegava quase meia noite em casa, imagina passar a Randon de noite sozinha.” (PRISCILA, 32 anos, 2015); e, auxílio nas tarefas familiares “[...] minha família era muito grande, somos em dez irmão e eu já trabalhava desde os sete anos, porque as coisas eram difíceis. Minha mãe trabalhava na lavoura e eu tinha que cuidar dos meus irmãos mais novos”. (SARA, 36 anos, 2015).

Um dos caminhos que fizeram com que houvesse o retorno à escola, por meio da Educação de Jovens e Adultos, foi, principalmente, a questão profissional, como afirma uma das interlocutoras, “Porque a gente não tem oportunidades sem estudo nenhum [...] Se não, é ser faxineira, doméstica, essas coisas assim”. (SARA, 36 anos, 2015). Outro interlocutor que pretendia ascender no mercado de trabalho percebeu que somente teria isso, retornando aos estudos,

Minha mãe sempre disse que eu não precisava estudar, mas trabalhando de sol a sol, vi que era muito difícil, então resolvi voltar para a escola e tentar trabalhar numa função que exigisse menos trabalho braçal e mais cabeça. (LAURO, 45 anos, 2015)

Lauro viu na EJA a possibilidade de melhorar a qualidade de vida em relação à função exercida no ambiente de trabalho. Outros interlocutores também anunciaram esse desejo, com muita potência

Sinceridade? Por causa do serviço. Porque lá onde eu trabalho eles não dão valor pra gente, eu fui chamada para fazer um serviço, para ficar de fiscal lá, na primeira vez me deixaram, ganhava um pouquinho a mais, mas no outro ano me tiraram, dizendo que eu só prestava para lavar banheiro. Então, eu pensei: Não! Eu preciso mostrar que sou mais do que isso. (VERA, 36 anos/2015)

Já Sara aponta o retorno aos estudos ‘como melhor oportunidades de trabalho’; e Daniela diz que “voltar a estudar, justamente por uma oportunidade melhor, às vezes tu estás num emprego assim, que não é o que tu gosta, mas é aquilo que tem para o momento”. O que se observa nesses relatos é uma necessidade de ter um reconhecimento público de suas capacidades e de sua condução de vida, algo que está relacionado ao processo de inserção social, seja por meio do trabalho, seja por meio das competências, ou como forma de estima, já abordado por Honneth (2003).

4.3.2 A EJA como impulsionadora dos projetos de futuro

Ao debruçar-me nas interpretações das narrativas dos sujeitos empíricos, percebo a importância que a modalidade de ensino, tratada nesta dissertação, tem para muitos. Sentido atribuído não só pelos sujeitos diretos, mas também à minha vivência diária como supervisora da EJA, em Flores da Cunha. As pessoas que buscam essa modalidade têm um projeto de futuro que transversaliza a escola. Nesse sentido, Stecanela adverte que:

Embora o país tenha atingido cifras bastante positivas e que indicam um crescente processo de democratização do acesso à escola, com oferta de vagas para mais de 97% das crianças e jovens em idade escolar, ainda convivemos com o fracasso escolar e ou com os excluídos do interior, em níveis ainda mais elevados de defasagem idade/ano/série. A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído numa alternativa tanto de caráter compensatório quanto de possibilidade de educação ao longo da vida para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização na idade pretensamente dita como adequada (STECANELA, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que possibilita ao sujeito educação ao longo da vida ou, compensatoriamente, acabar com a distorção idade/série. Desde o início do estudo exploratório, percebo

um distanciamento, como se a EJA não fosse escola ou não tivesse o mesmo papel social do ensino regular. Apesar do sentido de pertencimento, os sujeitos não se concebem num ambiente escolar. Há uma percepção associada, tanto à organização curricular, quanto à avaliação diferenciada ou aos tempos reduzidos, de que a EJA não teria o rigor do Ensino Regular, como as narrativas a seguir evidenciam:

Mas aqui as pessoas são de cabeça mais formada. Nas escolas não era assim. Tinha muita falta de respeito com a gente. Tinha muitas coisas que não tem nada a ver. Os professores são muito queridos, ajudam a gente, a maioria dos professores, porque tem uns que não ajudam. Na escola eu fui reprovada duas vezes por causa disso, faltava pontos e não botavam, e era nota, não era como agora que é só parecerzinho, era bem mais complicado para passar. Não sinto saudade daquela época. (VERA, 36 anos, 2015)

A maneira de conduzir as aulas dinâmicas, nada de muito teórico, no sentido de encher o quadro e deu, enchem o quadro, mas acabavam fazendo um teatro, encenando, botando uma música, fazendo uma ligação como o que estava escrito na lousa, algo para discutir. (CARLOS, 36 anos, 2015)

As narrativas mostram a percepção que os sujeitos têm da EJA, a veem como impulsionadora para os projetos de futuro, mas não a percebem como modalidade de ensino. Desde as primeiras visitas, percebi esse sentido de que a EJA está à parte da escola. Sendo uma modalidade de ensino, há diferenças na estrutura e metodologia, mas, para além dessa organização, observa-se um abismo, muitas vezes, distinguindo a EJA do ensino regular. Mesmo estando matriculados na EJA, alguns alunos ainda se dirigem à escola como sendo a de ensino regular. “Quando eu estava na escola eu fazia muito disso.” (LAURO, 45 anos, 2015).

Há indícios que, mesmo não percebendo a EJA como uma modalidade de ensino, os sujeitos da pesquisa, entendem-na como uma ferramenta de ascensão social, ilustrado por meio da narrativa:

A EJA mudou a minha vida, porque aqui a gente aprende mais, a gente tem mais mentalidade, porque até quando eu comecei a estudar de novo disseram que eu não conseguiria trabalhar e estudar, até a minha chefe falou pra mim que eu iria desistir, eu parei, mas voltei e pensei vou terminar. Sou persistente, estou terminando, mas não é fácil. (VERA, 36 anos/2015)

Vera continua refletindo sobre sua trajetória na EJA: “A gente tem o pensamento mais positivo, a gente se sente melhor, eu me sinto melhor até para conversar, as pessoas dizem: Nossa! Tu sabe se expressar!”

Há uma esperança de que, por meio da EJA, tudo possa melhorar. Sujeitos que buscam essa modalidade de ensino querem algo, estão inconformados com a situação atual. Esperava ouvir que o objetivo de estarem matriculados na EJA fosse para concluir o Ensino Médio. Talvez, para alguns até seja um dos objetivos, mas a narrativa mostra que, mesmo que seja a conclusão da Educação Básica, essa trará benefícios, como permanência no trabalho, ascensão profissional ou auxílio nas tarefas escolares dos filhos.

A EJA não aparece como última etapa de estudos, mas como uma ligação ou para o Mercado de trabalho, ou para continuar no Ensino Superior. Nesse sentido, os interlocutores expressam seus projetos de futuro dizendo, “Agora terminar o colégio e o ano que vem vou arrumar um serviço bom e vou me empenhar um pouco mais nos estudos [...] Um que eu possa estabilizar legal para poder fazer a faculdade.” (GABRIEL, 22anos, 2015). Na mesma linha, Daniela expressa “[...] meu projeto é me decidir no que eu quero, fazer uma faculdade e, se Deus quiser, atuar no que me formar.” (DANIELA, 28 anos, 2015). Durante as entrevistas, os projetos de futuro se tornaram cada vez mais relacionados ao mercado de trabalho e às melhorias das condições de vida.

Nas entrevistas, também ficou evidente, em alguns relatos, a falta de clareza quanto a esses projetos de futuro, como na narrativa de Vera “Ainda nem parei para pensar, com esse neném que tá vindo agora mudou tudo o que eu tinha pensado, mas eu quero terminar, me formar. Alguma coisa eu vou atrás, agora que eu comecei vou terminar, mesmo que espere um tempo” (VERA, 36 anos, 2015). A interlocutora que estava concluindo o Ensino Médio adiava, inclusive, a possibilidade de pensar em seus projetos de futuro pelo fato de estar grávida. Já Sara pretendia somente estar “trabalhando”, sem especificar qualquer detalhe ou ênfase.

A partir dessas narrativas, leva-se em conta a definição de Pais (2005), ao esclarecer sobre os projetos de futuro, sendo, num primeiro momento, algo insipiente, pouco sólido, sem clareza de como será o cenário. Mesmo assim, há uma excessiva postura de espera, passiva, no sentido de aguardar um processo vindouro que, de forma milagrosa, possa mudar o cenário atual.

As narrativas também mostram que há uma iniciativa sobre o futuro dos envolvidos, mas, numa primeira fase de autonomia, em que nada está claro porque não há reflexão sobre a mediação de como serão esses elementos, nem de como serão realizados. Os relatos também mostram que não há uma postura de

resiliência, pois em vários casos houve desistências e retorno, o que carece de responsabilidade quanto ao prazo. As desistências durante a EJA também evidenciam, em alguns relatos, a falta de prioridade na construção do futuro, pois, em meio à proposta de trabalho mais tentadoras ou a adversidades exógenas, há um retorno à condição anterior. Para Freire (2014), só há autonomia de fato quando as escolhas são pensadas de modo integral, ou seja, levando em conta os interesses dos envolvidos socialmente, pois a liberdade é uma construção coletiva, não simplesmente um papel egoísta.

Na contramão aos relatos acima, outros interlocutores mostraram grande preocupação com seus projetos de futuro, em que a EJA esteve filiada desde o início do processo. Fábio buscou a modalidade para alcançar seus objetivos:

Meu pai sempre dizia que a única coisa que não podem tirar de você é o estudo, mas tive que me preocupar em colocar comida em casa, aí larguei tudo. Quando voltei, já tinha em mente que era para seguir estudando e me formar na faculdade. Cheguei a ir para faculdade de noite e trabalhar de madrugada para conseguir terminar. (FÁBIO, 39 anos, 2015)

Fábio passou por muitas dificuldades em sua vida, trabalhava bastante, via seus colegas de trabalho saindo da empresa, correndo para se arrumar e ir para a aula, sonhava que um dia pudesse voltar para a escola: “Juntei dinheiro e fui fazer supletivo”. Depois de um tempo, finalmente conseguiu realizar seu sonho de ingressar na faculdade. “Sabe aquelas faixas de bixo? Queria colocar, de tão feliz que fiquei, mas fiquei com vergonha”.(FÁBIO, 39 anos, 2015). O interlocutor se emociona ao lembrar sua trajetória e conclui dizendo que, muitas vezes, teve vontade de desistir, mas tinha um propósito maior.

Outra trajetória marcada por um projeto de futuro, nutrido por muitos anos, é a de Ari que, após trinta anos distante dos bancos escolares, retorna para batalhar seu sonho de ser músico:

Na verdade, eu sempre gostei de estudar, gostei da escola, só que me parece que eu, sei lá, nasci no tempo errado, na época errada, não conseguia dar continuidade, estudar não me chamava atenção e como toda minha família gosta de música, de cantar, a UCS tem o curso de música, foi aí que me interessei em voltar a estudar, busquei a EJA. Essa foi a minha motivação. (ARI, 48 anos, 2015)

Muitas vezes os sujeitos precisam ou optam por abandonar seus projetos para ter uma condição de vida mais fácil, realizando pequenos biscates ou

atividades informais (PAIS, 2005). Ari estudou o suficiente para conseguir a estabilidade de um concurso público que exigisse formação em nível do Ensino Fundamental. Constituiu família para, após, retornar ao seu projeto inicial, inclusive pelo fato de que a música não era vista como uma forma de emprego.

As narrativas de todos os sujeitos ouvidos nas entrevistas mostram suas trajetórias marcadas por dificuldades, desânimos, mas que, de certa forma, por meio da EJA, puderam reescrever suas histórias e alimentar seus projetos de futuro, sendo um deles, o ingresso no Ensino Superior.

4.3.3 A (in) visibilidade do egresso da EJA no Ensino Superior

Nesta categoria de análise, busco apresentar as representações das narrativas dos interlocutores empíricos em relação à transição da EJA para o Ensino Superior. Desde as representações que o concluinte do Ensino Médio/EJA faz do Ensino Superior até os encantos e entraves desse sujeito já matriculado numa IES.

Ao intitular a categoria de *A (in) visibilidade do egresso da EJA* sinalizo a reflexão da visibilidade/ (in) visibilidade vista sob alguns aspectos, embora outros mais poderiam surgir: o primeiro em relação ao sujeito de EJA, enquanto aspirante ao Ensino Superior; o segundo sobre o sujeito de EJA no/para o Ensino Superior; e o terceiro, o sujeito da EJA para as políticas públicas.

A visibilidade dos egressos da EJA ecoa desde os primeiros contatos com os interlocutores empíricos, já na narrativa da coordenadora da Escola Um, ao recordar que, em outros tempos, uma instituição de Ensino Superior encaminhava a lista dos alunos aprovados em seu concurso de vestibular e atualmente não há mais essa comunicação. Por que essa informação deixou de ser divulgada? A IES tem condições de localizar esses sujeitos? Em princípio, tudo indica que não há mais essa forma de localização. Nas outras escolas participantes, também foi recorrente o fato de suas gestões não terem conhecimento dos ex-alunos aprovados nas IES. Contribuindo para essa linha de reflexão, duas situações conferem grande importância. Na Escola Dois, os sujeitos participantes da pesquisa estavam inconformados:

No dia eu fiquei muito brava, nossa! Deu uma sensação de inferioridade. Por que não foram na nossa sala? Era do lado. Não iam perder muito tempo, poderiam juntar as turmas, mas não...parecia que estava escrito na nossa testa que a gente não era capaz de entrar naquela faculdade. (DANIELA, 28)

anos, 2015)

A interlocutora recordava-se da divulgação do vestibular de uma IES da cidade só para os alunos do 3º ano do Ensino Médio que frequentavam a escola no mesmo turno que a turma dela. Segundo seu relato, essa atitude foi preconceituosa, mostrando a visão que essa IES tem do público da EJA. Esse é um dos indícios que reforça a ideia de (in) visibilidade.

A outra situação é mostrada nas narrativas dos interlocutores da Escola Dois sobre a realização do concurso vestibular durante o horário escolar, na própria escola. Os interlocutores gostaram da oportunidade que tiveram, mas também ficaram receosos, pois todos foram aprovados, porém nenhum para o curso escolhido. Mesmo aprovados, os vestibulandos não tinham opção pelo curso pretendido, mas somente pelo indicado pela instituição.

Fiquei bem feliz, nunca pensei que iria passar no vestibular. Só que no início, quando eles divulgaram era tudo fácil, não pagava isso e aquilo, só que depois vieram e disseram que a gente tinha passado só para Farmácia e que a mensalidade era tanto, bem diferente do que disseram no início. (VERA, 36 anos/ 2015)

Algumas ambiguidades nos relatos emergiram, pois, ao mesmo tempo em que há o interesse pelo Ensino Superior por parte dos entrevistados, alguns desconhecem o processo de ingresso nas instituições, bem como a forma de acessar as políticas públicas, como é o caso do ENEM e do PROUNI.

A questão da (in) visibilidade não é somente das instituições ou dos professores, mas também está presente nos próprios sujeitos, como um sentimento de rebaixamento pela modalidade de ensino cursada. O relato de um dos sujeitos deixa isso claro,

[...] como eu fiz supletivo, pensei que não fosse conseguir ir para a Faculdade, mas consegui. Entrei para um curso de cálculo, não consegui continuar, achei muito difícil, então mudei para um mais fácil. Se tivesse me puxado quando eu era novo não teria acontecido, e o supletivo é muito rápido, a gente não aprende tudo o que precisa. (FÁBIO, 39 anos, 2015)

Essa condição de rebaixamento dos sujeitos de EJA também é algo a ser considerado, porque é uma postura em relação ao seu passado. A definição de oprimido nos escritos de Freire (2014) não assume somente uma crítica ideológica ao sistema social, mas a um modo de ser do sujeito que assume uma posição de

incapacidade, como pode ser percebida nas narrativas dos interlocutores empíricos, os quais deixam transparecer suas representações sobre a EJA, muitas vezes, não a considerando um ambiente escolar, indicando a EJA como de menor valor educativo que o ensino regular. Outro desdobramento possível em relação ao oprimido diz respeito ao olhar que o sujeito da EJA tem para o Ensino Superior, como algo distante de si.

Foi possível perceber, nas narrativas, as três fases do processo de afiliação discutida por Coulon (2008): estranhamento, aprendizagem e tempo de afiliação. A primeira fase do estranhamento foi traduzida por Ari como sendo tensa, “O primeiro dia foi bem esquisito, entrar na sala, é bem diferente que a EJA ou o regular”. Essa dificuldade de fazer parte dessa nova realidade, dessa perspectiva de ensino, pois a questão da autonomia é um pressuposto do Ensino Superior, muito mais do que qualquer outra modalidade da Educação Básica. Nesse contexto, a aprendizagem deve ser feita quase que exclusivamente pela busca do sujeito, o que, muitas vezes, se torna um profundo desafio para aqueles que desconhecem a engrenagem do sistema. Nesse sentido, Fábio afirma, “Quando entrei no ensino superior tive muita dificuldade porque é tudo muito novo, não é fácil, tu acha eu não é capaz. Fui buscar ajuda mas era complicado por causa dos horários.” (FÁBIO, 39 anos, 2015)

O processo de buscar recursos para superar o estranhamento é chamado por Coulon (2008) de aprendizagem, em que o sujeito decodifica os processos dessa nova modalidade de ensino, cria estratégias para superar o estranhamento:

Nada, nem sabia no início, nem tinha muita ideia, não tinha nem computador, não sabia nem chegar na biblioteca direito, isso foi ontem de tarde. Mas eu não peguei essa, de coitado, peguei e fui de atrás. Aí eu conheci algumas colegas, eu chegava para a professora no final da aula e dizia: Não tenho computador para baixar esse material. E ela respondia: Tu vai ter que ler um pouco mais, vai ter que pegar os livros na biblioteca. Aí eu peguei e comecei a pegar os livros e ler mais. (CARLOS, 36 anos, 2015)

O egresso da EJA assumiu uma postura autônoma para gerir suas dificuldades, superando o estranhamento inicial e criando uma cultura acadêmica, que pode ser denominada tempo de afiliação, na qual o sujeito conhece o sistema acadêmico, tanto em relação a prazos, processos de avaliação até a execução de certos hábitos, como registros de aulas, as técnicas metodológicas e o planejamento de estudos. Carlos concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia e já iniciou outro curso de graduação, em Direito.

Porém, o contrário aconteceu com outro interlocutor empírico que não conseguiu adaptar-se ao curso e às dificuldades:

As disciplinas práticas são difíceis, porque temos que tocar um instrumento, eu não tenho coordenação motora e pra tocar eu preciso coordenar as mãos, os braços, o jeito que senta. Aí eu não consigo abrir os dedos para tocar piano. Um professor me orientou a parar um semestre e fazer só os exercícios práticos em casa, agora estou praticando para voltar e refazer a disciplina que reprovei, com a elasticidade que preciso. (ARI, 48 anos, 2015)

Ao se deparar com as dificuldades advindas das aulas práticas, Ari também tomou uma decisão autônoma para qualificar seu aprendizado, dando os tempos necessários de sua construção, desistindo do curso, Ari pretende retornar para o curso de Licenciatura em Música e apontou como projeto de futuro continuar estudando, indicando o desejo de fazer Mestrado.

É parte também do processo de afiliação estudantil a *integração* com os demais membros do curso, quando o sujeito se sente parte do contexto:

Fiz muitos amigos na faculdade, a gente se encontrava para estudar. É bom conviver com pessoas que, ao mesmo tempo, ampliam nossa visão de mundo, mas também falam daquilo que é vivido por nós. Vou sentir saudade das nossas conversas no bar, de ficar nervoso no dia da prova. (FÁBIO, 39 anos, 2015).

Como síntese dessa categoria de análise, mas também fazendo um fechamento das três categorias dessas vozes que ecoaram e que espero que continuem ecoando em outros estudos, menciono a narrativa de Ana que, indo além do projeto de futuro instigado por uma professora do Ensino Regular, ao sugerir-lhe que investisse em ser caixa de supermercado, mostrou determinação e força de vontade. Hoje, Pós-Doutora em Letras, trabalha na Educação Básica, tendo como objetivo fazer com que crianças e jovens ascendam a níveis mais altos de estudo e ensino:

Tudo na minha vida foi muito difícil, não desisti, na verdade toda vez que tinha uma dificuldade lembrava da professora que me provocou, dizendo que eu não seria nada além de caixa de supermercado. Essa força impulsionava para seguir adiante. Hoje quero que todos saibam e também se inspirem na minha história. (ANA, 55 anos, 2015).

Propositamente, encerro essa categoria de análise com a narrativa de Ana, respeitando sua vontade de que sua história marque outras e outras...

CONCLUSÕES

*Quanto mais me torno capaz
de me afirmar como sujeito que
pode conhecer, tanto melhor
desempenho minha aptidão
para fazê-lo.*

Paulo Freire

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Educação Básica que apresenta um panorama diferenciado do Ensino Regular, pois possui orientações específicas de atuação, destinando-se a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e Médio durante o período regular sugerido pelo Ministério da Educação. Esse processo, em muitos casos, apresenta um alto índice de evasão, por vários motivos, entre os quais: repetências em série, interrupções por motivos pessoais, falta de motivação, questões econômicas, entre outras apresentadas ao longo da pesquisa.

A partir dos pressupostos da História Cultural foi possível representar algumas narrativas das trajetórias dos egressos da EJA, desde o fracasso no Ensino Regular, os caminhos percorridos durante a Educação de Jovens e Adultos, até o acesso, a permanência ou o abandono no Ensino Superior.

A discussão foi proposta a partir de quatro conceitos principais que são: projeto de futuro (PAIS, 2005), autonomia (FREIRE, 20014), reconhecimento social (HONNETH, 2013) e afiliação (COULON, 2003). Ancorada neles, fiz alguns movimentos para categorizar os ecos das falas que emergiram na empiria desse estudo, imbricados no problema de pesquisa, pois, na medida que um conceito surgia, havia a necessidade de integrá-lo aos demais conceitos evidenciados.

O objetivo geral deste trabalho buscou investigar as trajetórias dos egressos de EJA na transição para o Ensino Superior do Município de Caxias do Sul – RS. Ao final desse caminho, afirmo que os resultados foram positivos, uma vez que houve, durante a pesquisa, um vasto campo para investigação dos egressos e dos referenciais histórico, legal e conceptual. Durante a investigação, pude perceber que muitos dos egressos de EJA são tratados com diferença em relação aos demais egressos do ensino regular, seja pelas instituições de ensino superior, seja pela

visão de incapacidade sobre si mesmos.

Para além dessa questão, o presente estudo pretendia avançar nas investigações, conhecendo os sujeitos, egressos da EJA, que dão continuidade aos estudos no Ensino Superior e aqueles que não dão continuidade aos estudos, uma vez que pararam ou estão (in) visíveis nos inúmeros cursos e disciplinas do Ensino Superior, no sentido de que não estão sendo discriminados em sua formação pregressa.

O problema de pesquisa buscou responder à pergunta sobre os caminhos percorridos pelos egressos, atingindo resultados já previstos pelas hipóteses iniciais, as quais sugeriam que as trajetórias dos egressos fossem constantemente interrompidas, seja por motivos exógenos, como a busca pela estabilidade financeira ou a busca por trabalho, seja por motivos endógenos, como a motivação pessoal.

A partir da análise construída, afirmo que é preciso aprimorar as políticas públicas que favoreçam o ingresso e permanência dos alunos de EJA no Ensino Superior. Muitas iniciativas estão sendo criadas, porém os resultados indicam estar aquém do esperado, conforme apresentado anteriormente. De modo geral, as ações realizadas pelas instituições cumprem uma regra formal de oferecer ações que visam o nivelamento de estudos, no entanto, não apresentam grande abrangência ou efetividade nos resultados pretendidos.

A questão do direito à educação precisa constantemente ser reafirmada, uma vez que faz parte de um conjunto de direitos sociais que buscam a equidade entre as pessoas. A constituição Federal de 1988 em seu artigo sexto diz que a educação é direito de todos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu exercício para a cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

Pelo fato de ser um direito público individual, é preciso garantir o acesso ao ensino de modo gratuito, sendo dever dos poderes competentes fornecer seu acesso obrigatoriamente, além de zelar pela sua qualidade. Esse processo de direitos garante em si a busca constante da autonomia, o reconhecimento e garante a realização dos projetos de futuro, os quais podem ser o acesso ao Ensino Superior.

Muitos ainda consideram que alunos de EJA devam ingressar em cursos profissionalizantes ou tecnológicos, pois há uma difusão de que devam estudar para somente integrar-se ao mercado de trabalho, reduzindo-se exclusivamente a este propósito. As categorias de análise dos dados mostram que três grandes pontos

surgem das trajetórias; os projetos de futuros dos jovens e adultos; a sua (in)visibilidade tanto nas instituições de Ensino Superior quanto por ações de permanência na modalidade; e os caminhos que os conduziram os sujeitos à EJA.

Também é possível concluir que, ao término do Ensino Superior, a modalidade cursada no Ensino Médio é irrelevante, o que mostra que ela é importante como um espaço de ingresso, mas, a partir do processo de afiliação estudantil, o sujeito se constrói e reconstrói para adaptar-se a novos arranjos acadêmicos.

Considero esta pesquisa um primeiro movimento propulsor de novas investigações e estudos sobre este tema, abrindo possibilidades para novas ramificações e outros desafios. Os limites próprios da pesquisa dizem respeito ao panorama de pesquisa, pois inicialmente havia o interesse de pesquisar também nas instituições de Ensino Superior sobre suas ações voltadas para o público de EJA, no entanto, sobre isso ressaltaram-se as obrigações legais e as falas dos interlocutores empíricos. Outro limite da pesquisa diz respeito principalmente na dificuldade em confrontar os egressos de EJA no momento da sua transição para o Ensino Superior, pois a percepção anterior à transição aliada às experiências após a transição dos mesmos egressos poderia elencar um processo mais enriquecedor no estudo.

Para estudos futuros a pesquisa poderá propor ações relacionadas ao processo de permanência dos egressos de EJA no Ensino Superior, a fim de que cada vez mais o acesso à educação de qualidade seja um direito de todos. Dada a complexidade do fenômeno de EJA, torna-se relevante observar as trajetórias dos egressos também fora dos espaços educacionais, tais como o mundo do trabalho e das relações sociais.

De todas as aprendizagens que o Mestrado trouxe, com certeza, a construção da pesquisa e a ampliação do olhar reflexivo sobre a Educação de Jovens e Adultos oxigenaram as práticas docentes que exerço. Durante o processo de organização, senti meu estudo transcendendo as barreiras da escrita. Para além da dissertação, por meio das minhas vivências o tema poliniza nas rodas de amigos, com os professores na escola, no olhar atencioso, nos projetos de futuro dos alunos da EJA em que sou supervisora. Acredito que uma dissertação de Mestrado tem o compromisso reflexivo sobre as práticas e políticas que a sucedem. Acredito no valor deste estudo que tentou escutar os sujeitos que têm muito a dizer, pois “Educação

não transforma a sociedade. Educação transforma pessoas e essas sim transformam a sociedade.” FREIRE (2014).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJALA, Michelle Cristina. **ALUNO EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR**. 2011. Monografia de Especialização em Educação – Universidade Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2011. Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf, Acesso em : 15 de outubro de 2014.

ALVES, Rubem. **Ostra Feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I.B; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2004.

ARAUJO, Edineide Jezine Mesquita. **PROUNI: Políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida**. Disponível em http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1406/pdf_63, Acesso em 15 de outubro de 2014.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: Um Campo de Direitos e de Responsabilidade Pública**. In: Soares, L.J.G.; Giovanetti, M.A.; Gomes, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Operários e Educadores se identificam: Que rumos tomará a educação brasileira?** Educação e Sociedade, São Paulo, n. 05, Jan./1980, p. 5-23.

ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. **Social Research Update**. v.33 Surrey: Department of Sociology, University of Surrey, 2001. p. 1-4.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier**. In: BARROS, José D'Assunção. **O campo da História – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004

BARROS, R; MONTEIRO, A. R; MOREIRA, J. A. M. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (*online*), Brasília, v. 95, n. 241, p. 544- 566, set./dez. 2014.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERNARDIM, M. L. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan. /abr. 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva,

2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 5 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRASIL, **Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância**. Ministério da Educação. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf>, Acesso em 12 abr 2016.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, Acesso em 20 set 2014.

BRASIL, **Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. Texto integral. Brasília, março de 2005. Disponível em: http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/ProJovemf, Acesso em: 10 de outubro de 2014.

BRASIL. **Carta de Lei 1824**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm, Acesso 10 de outubro de 2014.

BRASIL. **Constituição de 1926**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm, Acesso 10 de outubro de 2014.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm, Acesso 10 de outubro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016

BRASIL. **Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30/04/2014.

BRASIL. **Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm, Acesso em 20 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192, Acesso em 19 jul 2016.

BRASIL. **Programa Prouni.** Disponível: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140, Acesso em 02 de outubro de 2014.

BURKE, Peter (orgs.). **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAMINHA, I. S.; OLIVEIRA, A. L. Características da educação de jovens e adultos na percepção de egressos matriculados no ensino superior. In: **VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. IX Encontro Latino Americano de Pós graduação.** Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2010.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: Um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2000.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da educação de jovens e adultos: Um estudo das evasões e retornos à Escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento social.** Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>, Acesso em 15 mai 2016. (Tese de doutorado).

CONRADO, Bruna. **Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as culturas de EJA em Caxias do Sul (1998-2012).** 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado) – UCS, Caxias do Sul, 2015.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DA SILVA, Neilton. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 121-147, 2015.

DE SOUZA HONORATO, Gabriela. A Permanência De Estudantes De Origem Popular No Ensino Superior: O Caso Dos Alunos Beneficiários Do Prouni. **REHUTEC**, v. 1, n. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática Libertadora.** 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 7ª Ed., 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 49. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar. *Angicos*, 50 anos depois. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, p. 51-70, 2014.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: *Angicos*, 50 anos depois. In: **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, *Angicos, RN*, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. *Edição Especial*.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, Nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>, Acesso em 29 de outubro de 2014.

HOUAISS, **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <houaiss.uol.com.br> Acesso em 20 jul 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf, Acesso em: 23 Jun 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KREUTZ, Lúcio. **Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-1964**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979 (Dissertação de Mestrado).

LOSS, Adriana Salete. VON ONÇAY, Solange Toderó. **Praxis em diálogos com Paulo Freire**. Curitiba: Appris, 2013.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Trabalhos apresentados...** São Paulo: ANPED, 1998.

MEC, **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**, Brasília, INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>, Acesso em: 01/05/2014.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>, Acesso em 16 jun 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

PAIS, Jose Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. 2. Ed. Lisboa: Âmbar. 2005.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação Básica integrada à Formação Profissional: Considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA**. In: 33.ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6823--Int.pdf> Acesso em 20/09/14, Acesso em 15 de outubro de 2014.

QUADROS, Simone **Cardoso de. Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na EJA (Caxias do Sul – 1998/2012)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2015.

REIS, Júlio Adriano Ferreira dos. **Relevância e História: Uma Análise do Programa Universidade para Todos do Governo Brasileiro** In: Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.18, n.2, p. 337-351, jul./dez. 2013

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha Sampaio Rocha; DOS SANTOS, Georgina Gonçalves. A TEORIA DA AFILIAÇÃO: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao Ensino Superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 203-214, 2015.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, L. B. ; STEINBACK, A. A. . **Juventude, escola e trabalho**: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop899.pdf> . Acesso em 23 de outubro de 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ.Educ.** [online]. 2011, vol.19, n.71. p. 307-326, abr./jun. 2011

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa and STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação**

profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui.*[online]. 2013, vol.39, n.2, pp.403-417.

SILVA, Natalino Neves da. **A (in) visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar.** In: 36.^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em:http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2892_texto.pdf, Acesso em 28 de julho de 2014.

SOARES, Swamy de Paula Lima. **A Educação de Jovens no Governo Lula: Considerações sobre o PROJOVEM no município de João Pessoa.** In: 33.^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6912--Int.pdf>, Acesso em 26 de setembro de 2014.

STECANELA, 2008. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e “escola da vida”.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a Educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador.** Caxias do Sul: Educus, 2013.

STECANELA, Nilda (Org.). **Juventude urbana, culturas e EJA.** Caxias do Sul, RS: EDUCUS, 2013. 133 p. (Cadernos de EJA ; 2).

STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.** In: 36.^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3245_texto.pdf, Acesso em 26 de setembro de 2014.

STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais.** Caxias do Sul: Educus, 2015.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: A construção da identidade moderna.** Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **50 Anos de Angicos:** proposta da Secretaria de Educação de RGN em parceria com os Institutos Paulo Freire de Los Angeles e de São Paulo. São Paulo: IPF, abr. 2012. Mimeografado.

TORRES, Elisabeth Fátima. **As perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial.** Disponível: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83190>, Acesso em 25 de outubro de 2014.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 1997, Hamburgo. Anais... Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Sistema de Bibliotecas **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico] / SIBUCS ; organização Michele Marques Baptista ; colaboração Marcelo Votto Teixeira, Michele Otobelli

Bertéli. - 3. ed. - 2015.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. **Division of Mental Health.** Qualitative Research for Health Programmes. Geneva: WHA, 1994.

ZATTI. Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

6 APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um estudo científico sobre “As trajetórias dos egressos de EJA na transição ou não para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI”, realizado pela Universidade de Caxias do Sul. Este estudo constitui-se como pré-requisito para o Mestrado em Educação e tem como objetivo investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos que ingressaram ou não no Ensino Superior, entrelaçando dados estatísticos com suas narrativas no recorte temporal que corresponde à implantação do PROUNI, ou seja, de 2005 a 2014.

A partir destes dados, os resultados serão disponibilizados para a universidade, podendo ser publicado e/ou utilizado em estudos posteriores.

A pesquisa não oferece nenhum dado ou desconforto aos participantes. Você não irá receber nenhum pagamento ou outro benefício direto por participar deste estudo, bem como não terá nenhum custo. Você não estará renunciando a nenhum direito legal ao assinar este formulário de consentimento.

Os registros das entrevistas poderão ser vistos por pessoas que trabalham no estudo. Sua identidade, no entanto, será preservada, porque seu nome não será divulgado.

As informações obtidas serão mantidas em um banco de dados para serem analisadas de acordo com o objetivo deste estudo.

A participação é completamente voluntária. A qualquer momento você poderá optar por não fazer parte deste estudo, sem justificar sua decisão e sem sofrer prejuízos.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, li o esclarecimento acima, compreendi o objetivo do estudo e qual procedimento serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei

despesas e não receberei remuneração pela participação. Assinando este documento, manifesto minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente ao participante a natureza e objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação do mesmo. Acredito que o participante recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas numa linguagem adequada e compreensível.

Nome do responsável pelo estudo: _____

Assinatura do responsável pelo estudo: _____

Local e data: _____

7 APÊNDICE 2 – ESTUDO EXPLORATÓRIO – ENSINO MÉDIO

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

Prezado Aluno,

O presente questionário é um instrumento de pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul acerca do tema “TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO PROUNI (CAXIAS DO SUL 2005-2014)”. Sua participação é muito importante. Lembre-se que sua identidade será mantida em sigilo.

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Tem filhos? Quantos?

- 1) Quais os motivos para ingressares no Ensino Médio/EJA?
 - 2) Onde concluiu o Ensino Fundamental?
 - 3) Tens histórico de reprovação? Quando?
 - 4) Como percebes sua formação escolar?
 - 5) Quais são seus projetos de futuro?
 - 6) Irás participar do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM?
 - 7) Tens interesse em continuar os estudos no Ensino Superior?
 - 8) Qual curso gostarias de ingressar?
 - 9) Pretendes concorrer à bolsa de estudo do Programa Universidade para Todos – PROUNI?
 - 10) Concordas em continuar fazendo parte da pesquisa, através de uma entrevista em março de 2015?
- Agradeço imensamente sua participação!

Aluna: Patrícia Borges Gomes Bisinella
Orientadora: Profª Dra. Nilda Stecanela

8 APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA

Boa tarde/noite!

Sou aluna do curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre as trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior. Posso contar com sua colaboração participando desta entrevista?

Obrigada!

Entrevistado (a): _____

Data da entrevista: _____ Local da entrevista: _____

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO

1 Nome: _____

2 Onde nasceu? _____

3 Bairro atual de moradia: _____

4 Sexo:

Masculino

Feminino

5 Idade:

Entre 15 e 19 anos

Entre 20 e 24 anos

Entre 25 e 29 anos

Entre 30 e 34 anos

Entre 35 e 39 anos

Entre 40 e 49 anos

Entre 50 e 59 anos

Mais de 60 anos

6 Com quem você mora? Tem filhos? Quantos?

7 Quantas pessoas moram na sua casa?

Duas pessoas

De 3 a 5 pessoas

De 6 a 8 pessoas

Mais de 8 pessoas

8 Você trabalha?

Sim. Onde?

Não - Pular para a Pergunta

9 Se sim, qual sua carga horária de trabalho semanal?

até 20h

de 20h a 44h

acima de 44h

não estou trabalhando

10 Você tem carteira assinada?

- Sim.
 Não. Por quê?

11 Qual seu estado civil?

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Separado(a)
 Divorciado(a)
 Outro. Qual?

12 Qual sua religião?

PARTE II – MEMÓRIAS DA ESCOLA REGULAR

13 Você frequentou uma escola regular? Em que período? Até que série/ano? Você lembra o nome destas escolas? Você lembra do nome dos seus professores? Que idade você tinha quando frequentava a escola regular?

14 O que o/a levou a desistir da escola regular ou o/a impediu de continuar a estudar? (destinar um tempo relativo para estas respostas)

15 Que memórias você tem da escola regular? (estimular a narrativa)

16 Poderia relatar alguma lembrança que lhe deixou feliz na escola regular? E uma que lhe deixou triste?

17 Em algum momento você sente saudades da escola regular? Poderia comentar?

PARTE III – MOTIVAÇÃO PARA PROCURAR A EJA

Em que período você frequentou a EJA? Em quais escolas? (Motivo da troca de escola) Em que etapa? (série/ano) Alguma vez você desistiu e voltou?

Como foi sua experiência de voltar à escola/voltar a estudar?

Quais os principais motivos de você procurar a EJA?

PARTE IV – MEMÓRIAS DA EJA

Que memórias você tem da EJA?

Você poderia relatar alguma lembrança que lhe deixou feliz na EJA? E uma que lhe deixou triste?

Pode citar algo que tenha aprendido na EJA e que foi importante em sua vida?

O fato de você ter frequentado a EJA melhorou a sua qualidade de vida (e de sua família)? Poderia dizer em que aspectos?

Você percebeu alguma diferença entre a escola regular e a EJA? Qual/quais?

Você se sente motivado a continuar seus estudos no Ensino Superior? Por quê?

Há estímulos da escola para que continues os estudos no Ensino Superior? De que forma?

Você já participou ou irá participar do Exame Nacional do Ensino Médio?

PARTE IV – OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E PROJETOS DE FUTURO

O que você mudaria na escola?

Por que você optou pela EJA e pela escola regular?

Quais são seus projetos de futuro?

PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA

Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?

9 APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR

Boa tarde/noite!

Sou aluna do curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul e estou fazendo uma pesquisa sobre as trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior. Posso contar com sua colaboração participando desta entrevista.?

Obrigada!

Entrevistado (a): _____

Data da entrevista: _____ Local da entrevista: _____

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO

1 Nome: _____

2 Onde nasceu? _____

3 Bairro atual de moradia: _____

4 Sexo:

Masculino

Feminino

5 Idade:

Entre 15 e 19 anos

Entre 20 e 24 anos

Entre 25 e 29 anos

Entre 30 e 34 anos

Entre 35 e 39 anos

Entre 40 e 49 anos

Entre 50 e 59 anos

Mais de 60 anos

6 Com quem você mora? Tem filhos? Quantos?

7 Quantas pessoas moram na sua casa?

Duas pessoas

De 3 a 5 pessoas

De 6 a 8 pessoas

Mais de 8 pessoas

8 Você trabalha?

Sim. Onde?

Não - Pular para a Pergunta 8.

9 Se sim, qual sua carga horária de trabalho semanal?

até 20h

de 20h a 44h

acima de 44h

não estou trabalhando

10 Você tem carteira assinada?

Sim.

() Não. Por quê?

11 Qual seu estado civil?

- () Solteiro(a)
- () Casado(a)
- () Separado(a)
- () Divorciado(a)
- () Outro. Qual?

12 Qual sua religião? _____

PARTE II – MEMÓRIAS DA ESCOLA REGULAR

13 Você frequentou uma escola regular? Em que período? Até que série/ano? Você lembra o nome destas escolas? Você lembra do nome dos seus professores? Que idade você tinha quando frequentava a escola regular?

14 O que o/a levou a desistir da escola regular ou o/a impediu de continuar a estudar? (destinar um tempo relativo para estas respostas)

15 Que memórias você tem da escola regular? (estimular a narrativa)

16 Poderia relatar alguma lembrança que lhe deixou feliz na escola regular? E uma que lhe deixou triste?

17 Em algum momento você sente saudades da escola regular? Poderia comentar?

PARTE III – MOTIVAÇÃO PARA PROCURAR A EJA

Em que período você frequentou a EJA? Em quais escolas? (Motivo da troca de escola)
Em que etapa? (série/ano) Alguma vez você desistiu e voltou?

Como foi sua experiência de voltar à escola/voltar a estudar?

Quais os principais motivos de você procurar a EJA?

PARTE IV – MEMÓRIAS DA EJA

Que memórias você tem da EJA?

Você poderia relatar alguma lembrança que lhe deixou feliz na EJA? E uma que lhe deixou triste?

Pode citar algo que tenha aprendido na EJA e que foi importante em sua vida?

O fato de você ter frequentado a EJA melhorou a sua qualidade de vida (e de sua família)? Poderia dizer em que aspectos?

Você percebeu alguma diferença entre a escola regular e a EJA? Qual/quais?

PARTE IV – OLHAR SOBRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

O que te motivou a continuar os estudos no Ensino Superior? Houve estímulo na escola?

Você já participou do Exame Nacional do Ensino Médio?

Participou de seleção para PROUNI?

Por que escolheu esse curso? Teve alguma dificuldade?

Participou de disciplinas de nivelamento?

Houve questionamento dos professores sobre a modalidade de ensino que você concluiu?

Como percebes sua trajetória universitária?

Quais são os pontos positivos dessa trajetória? E os negativos?

Quais são seus projetos de vida?

Você acha que egressos da EJA podem ter alguma dificuldade no acesso e permanência no Ensino Superior? Por quê?

PARTE V – OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E PROJETOS DE FUTURO

O que você mudaria na escola?

Por que você optou pela EJA e pela escola regular?

Quais são seus projetos de futuro?

PARTE VI – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA

Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?