

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CARLA LUZ SALAIBB DOTTA

**AS VOZES DOS EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS CARTAS
PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO**

**OSÓRIO
2022**

CARLA LUZ SALAIBB DOTTA

**AS VOZES DOS EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS CARTAS
PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório.

Linha 1: Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisete Enir Bernardi Garcia.

**OSÓRIO
2022**

D725v Dotta, Carla Luz Salaibb.

As vozes dos egressos da EJA no Ensino Superior: as cartas pedagógicas como possibilidade de diálogo / Carla Luz Salaibb Dotta.
– Osório: Uergs, 2022.
145 f.

Orientador: Prof. Elisete Enir Bernardi Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Osório, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Superior. 3. Cartas pedagógicas. 4. Círculo de cultura. I. Garcia, Elisete Enir Bernardi. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

CARLA LUZ SALAIBB DOTTA

**AS VOZES DOS EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS CARTAS
PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de avaliação no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elisete Enir Bernardi Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a. Dra. Sita Mara Lopes Sant’ Anna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof.^a. Dra. Viviane Maciel Machado Maurenre
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Dedico esse texto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos da escola Cícero da Silva Brogni por ter contribuído com o início da minha mudança. À Licenciatura em Educação do Campo que me fez abrir caminhos para novas trilhas que venho percorrendo, assim como a cada professor que contribuiu para que eu pudesse abrir novos olhares que me reconstituíram no que hoje sou. E principalmente às minhas colegas de curso (os interlocutores dessa pesquisa) que carinhosamente aceitaram fazer parte desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma caminhada é solitária quando se alcança um objetivo. caminhei trilhas difíceis, mas nunca sozinha, por isso agradeço...

Em primeiro lugar a minha família com a qual sempre compartilhei meus sonhos: a minha mãe que mesmo sem compreender os motivos de tanto tempo dedicado sempre me admirou e me apoiou com seu carinho e dedicação; ao pai dos meus filhos que até onde esteve do meu lado me apoiou e me incentivou, e a meus filhos que carinhosamente sempre demonstraram sua admiração e com paciência pelo tempo de ausência, seus gestos e suas palavras sempre me estimularam a seguir.

As amigas que se constituíram durante essa caminhada e estiveram presentes em cada momento que precisei.

Ao PPGED/UERGS - programa de Pós-Graduação em Educação mestrado Profissional da UERGS que me proporcionou chegar à conclusão deste curso de mestrado, assim como a cada professor que se fez presente nessa trajetória e por todo o aprendizado e carinho dedicados.

Ao GIPEJA - grupo Interdisciplinar de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular por tanto aprendizado, e aos colegas e amigos que fazem parte do grupo, por todo o apoio e auxílio.

As professoras Sita Mara Lopes Sant' Anna, Viviane Maciel Machado Maurenre e professor Jaime José Zitkoski membros da banca examinadora pelo tempo dedicado, por suas considerações e por toda a contribuição na constituição desta pesquisa

E finalmente, à minha professora, orientadora e amiga Elisete Enir Bernardi Garcia que vem trilhando comigo esse caminho com tanta dedicação, carinho e paciência, e por toda a motivação que não deixou que os desafios me fizessem declinar. Por seu comprometimento e sua dedicação à essa pesquisa e ao meu aprendizado. Por ter me ajudado tanto e me constituir, não somente como a pesquisadora que sou hoje, mas a pessoa crítica que me tornei a partir dos diálogos que iam muito além de uma orientação.

Resumo

A presente pesquisa teve como foco principal problematizar o acesso e o ingresso ao Ensino Superior para sujeitos-estudantes que tiveram a EJA presente em suas trajetórias escolares buscando como questão central compreender: de que modo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribui para a inserção dos estudantes no Ensino Superior? Objetivou-se investigar o direito e a possibilidade de continuidade dos estudos no decorrer da educação básica, assim como da inserção no Ensino Superior para esses estudantes enquanto egressos da EJA e educandos do Ensino Superior, e como suas histórias e exemplos de trajetórias podem contribuir como incentivo à continuidade dos estudos. A pesquisa buscou uma compreensão de concepções afirmativas e/ou negativas acerca da EJA, realizando um estudo sobre as principais políticas públicas que a modalidade vem se alicerçando. Foram analisadas, também, as políticas de acesso ao Ensino Superior e se de fato essas se constituem como direito a todas as pessoas que buscam essa formação, considerando as especificidades dos estudantes enquanto educandos da EJA. Problematicamos os discursos hegemônicos que apontam o acesso aos níveis mais elevados do estudo como sendo exclusiva responsabilidade do próprio estudante o fato de não conseguir alcançar uma formação superior, estigmatizando dessa forma os próprios sujeitos e eximindo a culpa do sistema. Como embasamento teórico-crítico, apoiamos-nos no referencial de Paulo Freire. No caminhar da pesquisa e inspiradas nos conceitos freireanos, optamos pelas cartas pedagógicas como uma forma mais dialógica de darmos vozes aos interlocutores da pesquisa. Assim suas participações aconteceram primeiramente com o envio de uma carta pedagógica e em um segundo momento com uma entrevista. De cunho qualitativo e a partir da análise do conteúdo, como metodologia de análise, os dados empíricos da pesquisa foram coletados, produzidos e analisados a partir da participação de cinco estudantes do Ensino Superior com trajetórias na EJA. Como principais resultados, a pesquisa indica, a partir das vozes das cinco estudantes, a importância que a EJA assumiu em suas trajetórias de formação, bem como sinaliza que foram em torno dos problemas sociais e familiares que as fizeram postergar a conclusão dos estudos na educação básica e de se sentirem culpadas e responsáveis pelo que elas consideraram de “atraso” e por suas dificuldades de aprendizagens. Assim, a pesquisa demonstra, pelas vozes das estudantes, como a falta de acesso e as histórias de vida de cada uma afirmam a importância da modalidade EJA e o lugar dela no sistema educacional. A pesquisa apresenta como produto educacional um texto subsídio, no formato de um ebook, e propõe como metodologia de aplicação o Círculo de Cultura, que poderá ser utilizado como contribuição à formação de professores que atuam na EJA, podendo ainda servir às instituições que fazem formação inicial de professores da região do Litoral Norte – RS, para os cursos de formação em Pedagogia e Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Campus Litoral Norte e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ensino superior; cartas pedagógicas; círculo de cultura.

Abstract

The main focus of this research was to problematize access and entry to Higher Education for subject-students who had EJA present in their school trajectories, seeking as a central question to understand: how the modality of Youth and Adult Education contributes to the insertion of students in Higher Education? The objective was to investigate the right and the possibility of continuing studies during basic education, as well as the insertion in Higher Education for these students as EJA graduates and higher education students, and how their histories and example of trajectories can contribute as incentive to continue studies. The research sought an understanding of affirmative and/or negative conceptions about EJA, carrying out a study on the main public policies that the modality has been based on. The policies of access to Higher Education were also analyzed and if in fact these constitute a right for all people who seek this training, considering the specificities of students as EJA students. We problematize the hegemonic discourses that point to access to the highest levels of study as the sole responsibility of the student himself, the fact of not being able to achieve higher education, thus stigmatizing the subjects themselves and exempting the system from blame. As a theoretical-critical basis, we rely on Paulo Freire's framework. In the course of the research and inspired by Freirean concepts, we opted for pedagogical letters as a more dialogic way of giving voices to the research interlocutors, so their participation took place first with the sending of a pedagogical letter and in a second moment with an interview. Of a qualitative nature and from the analysis of the content, as a methodology of analysis, the empirical data of the research were collected and analyzed from the participation of five students of Higher Education with trajectories in the EJA. As a result, the research indicates, from the voices of the five students, the importance that EJA assumed in their training trajectories, as well as signals that they were around social and family problems that made them postpone the completion of studies in basic education and of feeling guilty and responsible for what they considered "delay" and for their learning difficulties. Thus, the research demonstrates, through the voices of the students, how the lack of access and the life stories of each one affirm the importance of the EJA modality and its place in the educational system. The research presents as an educational product a subsidy text, in the format of an ebook, and proposes the Culture Circle as an application methodology, which can be used as a contribution to the training of teachers who work in EJA, and can also serve the institutions that initial training of teachers from the North Coast region - RS, for training courses in Pedagogy and Field Education at the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS, North Coast Campus and the State University of Rio Grande do Sul - UERGS

Keywords: youth and adult education; higher education; pedagogical letters; culture circle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da dissertação de Diego Rodrigo Pereira.....	34
Quadro 2: Síntese da dissertação de Cintya Roberta Oliveira dos Santos.....	35
Quadro 3: Síntese da dissertação de Ivani Soares.....	36
Quadro 4: Síntese da dissertação de Patrícia Borges Gomes Besinella.....	36
Quadro 5: Síntese da dissertação de Adálcio Carvalho de Araújo.....	37
Quadro 6: Síntese da dissertação de Geovania Lucia dos Antos.....	37
Quadro 7: Síntese da dissertação de Neilton Castro da Cruz.....	38
Quadro 8: Síntese dos periódicos.....	43
Quadro 9: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos.....	59
Quadro 10: Falas sobre a categoria de culpabilidade e meritocracia.....	110
Quadro 11: Falas sobre o conceito de preconceito.....	112
Quadro 12: Falas sobre a categoria de exclusão/inclusão social.....	113
Quadro 13: Falas sobre a categoria de superação/autoestima.....	114
Quadro 14: Falas sobre a categoria de emancipação.....	116
Quadro 15: Falas sobre a categoria de direito.....	117
Quadro 16: Falas sobre a categoria de consciência.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de teses e dissertações sobre EJA.....	33
Gráfico 2 – Demonstrativo do crescimento das pesquisas realizadas sobre EJA.....	33
Gráfico 3 – Demonstrativo do crescimento das universidades públicas e privadas.....	75
Gráfico 4 – Demonstrativo do percentual de escolas públicas e privadas.....	76
Gráfico 5: Percentual entre universidades públicas e privadas.....	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceplar - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CMI - Conselho Mundial de Igrejas

CNAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

COVID - Corona Vírus Disease

CPC - Centros Populares de Cultura

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNEP – Fundo Nacional de Ensino

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MPC Movimento de Cultura Popular

MRC – Ministério da Educação

ONU – organização das Ações Unidas

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PBA - Brasil Alfabetizado

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens –

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido do Trabalhadores

REUNI - Universidades Federais Brasileiras

SEC Serviço de Extensão Cultural

Secad – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

Sesi - Serviço Social da Indústria

SETEC - Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCC- trabalho de Conclusão de Curso

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO

1	ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	22
1.1	Análise Qualitativa.....	23
1.2	Análise do Conteúdo.....	25
1.3	As Cartas Pedagógicas como metodologia de pesquisa: inspiração Freireana.....	27
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	32
2.1	Outras pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos.....	43
3	A EJA – MARCOS E MARCAS DA EJA: OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS NA BUSCA PELO DIREITOS A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX.....	48
3.1	Os Pioneiros da Educação Nova e o Manifesto da Educação.....	49
3.2	Por que falar de alfabetização?	51
3.3	As principais campanhas e movimentos	53
3.4	Principais marcos regulatórios e Políticas Públicas da EJA após a Constituição Federal de 1988	55
4	AS CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS DE PAULO FREIRE NO QUE SE REFERE AO DIREITO DO ADULTO À EDUCAÇÃO E O SEU MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	62
4.1	Trajectoria, vida e educação	62
4.2	O Método Paulo Freire e as Campanhas de Alfabetização de Adultos	64
4.3	O golpe, nos brasileiros e na vida de Paulo Freire.....	67
4.4	A volta ao Brasil depois de percorrer o mundo ensinando	70
5	ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PROCESSOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	74
5.1	Ações Afirmativas	76
5.2	O ProUni	79
5.3	Os discursos hegemônicos que envolvem os processos de ingresso no Ensino Superior	80
5.4	Exames e vestibulares	84
5.5	O Currículo da EJA e o ingresso ao Ensino Superior	88
5.6	O ingresso ao Ensino Superior para os estudantes da EJA	91
5.7	A EJA como propulsora de uma retomada	92
6	TRILHAS PERCORRIDAS: ANÁLISE DA PESQUISA.....	94

6.1	As cartas pedagógicas na pesquisa: as vozes dos egressos da EJA no Ensino Superior	95
6.2	As entrevistas	104
6.3	Categorias de Análise	110
6.3.1	Culpabilidade: capacidade e meritocracia.....	110
6.3.2	Preconceito.....	112
6.3.3	Exclusão/inclusão social	113
6.3.4	Superação/Autoestima.....	114
6.3.5	Emancipação	116
6.3.6	Direito	117
6.3.7	Consciência para a conscientização	119
7	PRODUTO FINAL	122
8	NOSSAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA.....	124
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
	APÊNDICE	136

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos vem traçando um caminho de muita luta para estar presente nas políticas públicas educacionais, pois, por um longo período, essa busca esteve relacionada ao direito de o adulto alfabetizar-se, de aprender a ler as palavras. Foi essa luta que fez com que, nos dias atuais, a EJA conquistasse seu lugar não somente no que se refere à alfabetização, mas que essa modalidade de ensino se consolidasse como direito que perpassa toda a Educação Básica numa perspectiva humanizadora e conscientizadora da educação formal.

O que propomos em nossa pesquisa é lançar um olhar à Educação de Jovens e Adultos, a partir de duas perspectivas, sendo: uma relacionada à contextualização da EJA no cenário brasileiro, com análise dos aspectos históricos e sociais, a partir do entendimento dessa modalidade como campo de direito; e, também, na perspectiva de escuta, diálogos e reflexões sobre a EJA a partir do olhar de sujeitos-estudantes desta modalidade que se inseriram no Ensino Superior. Esta pesquisa tem relevância pessoal, social e científica. No que tange à relevância pessoal, destaca-se a trajetória de vida da pesquisadora como estudante da EJA e suas aproximações como investigadora da temática. Nesse processo, autorizo-me¹, a justificar a relevância pessoal deste trabalho voltando um olhar ao passado, às minhas próprias memórias.

A decisão de trazer para a pesquisa um tema que envolve o ingresso no Ensino Superior de estudantes que tiveram a EJA presente em suas trajetórias escolares teve como um dos objetivos problematizar o que hoje reconheço como “*preconceito de mim*”, preconceito esse que me acompanhou – a partir do qual eu talvez ainda sinta seus reflexos quando retomo algumas memórias acomodadas - durante meus primeiros anos de estudante do Ensino Superior, pois antes de falar por meio da pesquisadora que hoje busco ser, necessito fazer-me conhecer como a aluna de EJA que fui.

Em muitos momentos da minha caminhada como aluna de graduação, tive que admitir que fui estudante da EJA e despir-me de uma visão que hoje reconheço tratar-se de uma visão reducionista de desvalorização dos conhecimentos que a escolarização ofertada pela EJA carrega. Tal realidade só começou a ser modificada quando tive a oportunidade de ser chamada à realidade, de que ter sido aluna da EJA não determinava minha condição de estudante do Ensino Superior. Talvez esse tenha sido um momento de

¹ A escrita da introdução, em vários momentos, se dará na primeira pessoa do singular, pois buscará fazer justificativas pessoais. No entanto, nas outras etapas dessa escrita, será utilizada a primeira pessoa do plural, pois a pesquisa se dá com diferentes interlocutores.

reflexão no sentido de tomar consciência dessa minha condição, o que me levou a um processo de conscientização que, como corrobora Freire (1979), consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, o que leva a pessoa a assumir uma posição epistemológica que contribui não somente para a reflexão, mas para o fazer e o refazer dos seus atos. Porém, é importante destacar essa tomada de consciência que não se trata de um processo de superação fácil de ser atingido; pelo contrário, foi necessário rever conceitos que me acompanhavam e que foram se modificando com ajuda de leituras e de reflexões realizadas em uma disciplina do curso de graduação que tratava da EJA², além dos cursos de extensão realizados pela Universidade para professores da EJA da região por meio de um grupo de pesquisa no qual me inseri, onde tive a oportunidade de estabelecer um contato com esses profissionais. Ter conhecido, no decorrer da minha jornada no Ensino Superior, sujeitos com trajetórias semelhantes e socializar angústias com eles me fez perceber a riqueza dessas histórias de vida, levando-me aos poucos a despir-me da visão de ser minha a culpa e a responsabilidade de ter optado pela EJA.

Hoje, percebo que minha trajetória de inserção na EJA não foi somente por opção, mas foi uma condição não estabelecida somente por mim, e que essa condição me fez por muito tempo carregar a dor e o preconceito que a sociedade impôs àqueles que tiveram suas trajetórias diferentes daquela considerada padrão.

Essas experiências contribuíram imensamente para meu entendimento de que esse estigma que carreguei se tratava de uma visão errônea, o que me despertou o desejo e a coragem de inicialmente tratar dessas questões no TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – da minha segunda graduação, que teve como sequência a pesquisa aqui apresentada, trazendo esse assunto novamente, buscando compreender ainda mais sobre essas vivências e experiências que tanto se assemelhavam às minhas.

Além da justificativa pessoal, a relevância científica e social para o desenvolvimento dessa Dissertação de Mestrado está na compreensão do quanto ela pode representar para novos e contínuos olhares para a modalidade, no entendimento de que a continuidade dos estudos dos egressos da EJA está relacionada, não somente à esfera do direito de acesso aos cursos do Ensino Superior, mas também às questões de permanência e de qualidade para que os estudantes possam concluir os cursos. Nesse sentido, a pesquisa se propõe à escuta das vozes desses estudantes, a partir da perspectiva freireana. Sem o intento de mensurar valores acerca dos níveis de educação, o trabalho busca

² Educação de Jovens e Adultos no Campo – Obrigatória.

suceder uma reflexão sobre o direito à continuidade dos estudos, assim como do acesso e da permanência com qualidade nos diferentes níveis de ensino, o que nos leva à necessidade de compreender as políticas públicas que envolvem tanto o direito de escolarização dos sujeitos enquanto estudantes da Educação Básica como os processos de ingresso no Ensino Superior no Brasil.

No âmbito de análise dos direitos educacionais, as discussões vão além do sentido de igualdade, que inicialmente deve alcançar a todos e a todas que buscam a equidade dos direitos básicos assegurados pela legislação. O trabalho apresenta uma reflexão sobre o direito de estudar, até onde os desejos e sonhos de cada um possam ser contemplados. Nesse sentido, buscaremos compreender a relação que se estabelece entre a garantia do direito com as reais possibilidades de continuidade dos estudos a estudantes com suas trajetórias na EJA, e como as experiências e vivências desses egressos, que alcançaram o Ensino Superior, podem contribuir para a perspectiva de continuidade dos estudos de quem busca a EJA, seja por opção ou por necessidade.

Nesse sentido, estabelecemos como questão central:

- *De que modo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribui para a inserção dos estudantes no Ensino Superior?*

Juntamente com a questão central, elaboramos outras questões que contribuirão para a investigação da temática:

- *Quais as expectativas vivenciadas na EJA que os estudantes carregam em relação ao seu percurso enquanto educandos do Ensino Superior?*
- *De que forma as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior levam em consideração o direito à continuidade dos estudos?*
- *Como as trajetórias dos estudantes, tanto enquanto egressos da EJA, como educandos do Ensino Superior, podem contribuir como incentivo para que os estudantes desta modalidade prossigam com seus estudos após sua formação na Educação Básica?*
- *O que dizem os egressos da EJA sobre a modalidade?*

Na busca de investigar, visando contemplar os temas elencados nas questões acima, traçamos como objetivos da pesquisa:

- *Investigar o direito de continuidade dos estudos e as possibilidades de inserção no Ensino Superior, para estudantes que passaram, durante sua trajetória escolar ou parte dela, pela EJA;*
- *Conhecer as concepções afirmativas e negativas sobre a EJA: construídas historicamente; presentes nas falas dos estudantes;*
- *Analisar os caminhos percorridos pelas políticas educacionais de acesso ao Ensino Superior no Brasil, e como essas se constituem como direito à todas as pessoas que buscam essa formação;*
- *Proporcionar, através do produto de mestrado que será elaborado a partir da pesquisa, um espaço de diálogo com egressos da EJA inseridos no Ensino Superior, como forma de problematizar o direito a continuidade dos estudos após o término da Educação Básica.*

Para alcançar os objetivos aqui propostos, o texto encontra-se dividido em seis capítulos:

O primeiro capítulo trata das abordagens metodológicas e dos instrumentos de análise que serão utilizados. Neste mesmo capítulo, são tratadas duas formas de análise: a análise qualitativa com referenciais que tratam do potencial que essa abordagem representa para a pesquisa que realizamos, pois se aproxima dos significados e realidades dos sujeitos participantes possibilitando as reflexões sobre suas experiências; e a Análise do Conteúdo apoiada nas orientações e referências de Laurence Bardin, pois possibilita a divisão dos temas em categorias que utilizaremos para as análises das falas dos interlocutores participantes da pesquisa e potencializa a aproximação e a relação dos conceitos elegidos em nossos referenciais teóricos com as análises pretendidas; e, finalmente, as Cartas Pedagógicas que serão utilizadas como uma das formas de metodologia de análise das vozes dos egressos da EJA participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentaremos o estado do conhecimento na busca por pesquisas com temáticas e análises semelhantes às que aqui tratamos. Ou seja, é um olhar voltado ao que já foi pesquisado sobre egressos da EJA no Ensino Superior.

Na sequência, o terceiro capítulo trata sobre os principais marcos e marcas da EJA, apresentando os mais relevantes movimentos realizados no Brasil no século XX e que buscaram defender o direito a educação de adultos. O capítulo também trata dos seguintes

temas: os Pioneiros da Educação Nova e o Manifesto da Educação como um dos movimentos que deram início às grandes mudanças que ocorreram posteriormente a esse movimento, e a elaboração do manifesto que alavancou a educação como direito no Brasil; as principais campanhas e movimentos de alfabetização que ocorreram no Brasil a partir da década de 1930; e ainda, os principais marcos regulatórios e as políticas públicas da EJA após a Constituição Federal de 1988. Trazemos, assim, de forma geral, um recorte temporal e político da EJA no Brasil a partir das primeiras discussões sobre educação para adultos analfabetos nos contextos sociopolíticos do início do século passado, e os esforços no fomento de programas de atendimento à grande demanda desses segmentos no cenário brasileiro. Ressaltamos que esses programas estiveram sempre às margens do processo educacional, e muitas vezes não eram pensados como forma de equidade do direito, mas instituídos unicamente para a elevação da escolarização frente à quantidade de adultos analfabetos no Brasil.

No tocante às perspectivas freireanas, essas perpassam a pesquisa, constituindo-se como seu referencial teórico central. Entendemos que as concepções de Paulo Freire se constituem como elementos importantes e fundamentais para as análises que pretendemos realizar, porém para que pudéssemos compreender os conceitos de Paulo Freire aqui contextualizados, percebemos a importância de conhecermos não somente de seu pensamento enquanto educador, mas também sobre sua história de vida e sobre sua trajetória na luta pelos direitos educacionais de adultos analfabetos. Para isso, dedicamos o quarto capítulo para uma apresentação de sua biografia e os principais conceitos aqui utilizados a partir do pensamento de Paulo Freire. Refletindo sobre as contribuições históricas de Freire no que se refere ao direito do adulto à educação e ao seu método de alfabetização, apresentamos sua trajetória de vida e sua centralidade nas campanhas de alfabetização de adultos; as mudanças no cenário brasileiro e na vida de Paulo Freire com o golpe militar ocorrido no Brasil; sua volta ao país após percorrer o mundo ensinando; e ainda, seus principais conceitos utilizados na pesquisa.

Cabe destacar ainda que, relacionadas aos conceitos de Paulo Freire, estão as cartas pedagógicas, utilizadas como registro das memórias dos sujeitos, que serão melhor detalhadas na metodologia dessa pesquisa.

Quanto à temática que envolve o ingresso dos estudantes da EJA no Ensino Superior, entendemos como essencial uma reflexão sobre as políticas de acesso à universidade. Isto posto, o quinto capítulo discorre sobre os aspectos históricos e os processos de acesso ao Ensino Superior no Brasil e aborda a elaboração de alguns

programas de ações afirmativas desenvolvidos nas últimas décadas, e de que forma essas ações vêm contribuindo para o ingresso do público oriundo das classes menos favorecidas nas universidades e se essas ações têm de fato minimizado a desigualdade de acesso. Outro tema de grande relevância nesse capítulo trata dos discursos hegemônicos que envolvem os processos de ingresso no Ensino Superior, problematizando esses discursos hegemônicos no sentido de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso escolar e pelo acesso às universidades. Corroborando para essas discussões, são abordadas no referencial teórico as concepções de Michael Apple baseadas nos conceitos de hegemonia de Gramsci, além do pensamento de Paulo Freire, que corresponde à centralidade teórica presente no decorrer de todo o trabalho. A problematização acerca do acesso aos processos que envolvem as formas de ingresso ao Ensino Superior no Brasil se fazem relevantes no entendimento do discurso que discorre acerca dos aspectos meritocráticos do acesso à educação superior, que se constituem a partir das relações hegemônicas presentes em uma ideologia educacional liberal. Ainda neste capítulo são apresentados temas relacionados aos exames e vestibulares; o currículo da EJA e sua relação no ingresso ao Ensino Superior; e ainda um olhar à EJA como propulsora de uma retomada dos estudos.

Situaremos também, nesta mesma seção, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois se trata do curso no qual os interlocutores da pesquisa se encontram e que apresenta uma proposta diferenciada acerca das políticas de acesso e de permanência.

Recorreremos também ao apoio de outros referenciais teóricos que dialogam nessa concepção, afim de compreendermos a singularidade entre os temas presentes, e de aprofundarmos o entendimento acerca da educação como um direito democrático, que vise sua legitimidade por parte de um sistema educacional que esteja comprometido com a minimização da desigualdade.

Quanto às possibilidades de acesso à educação superior para estudantes da EJA, entendemos a temática na perspectiva de um outro conceito não muito explorado, o de “Inédito-viável”, que caracteriza a compreensão da história como possibilidade decorrente da utopia que se opõe à transformação da realidade, ou seja, trata-se do desenvolvimento da consciência crítica do sujeito que se predispõe à mudança (Freire, 2005). Esse conceito se aproxima de nosso trabalho, no que tange ao alcance dos sonhos de estudantes da EJA, que perceberam as possibilidades de materialização desse sonho como algo viável, que foi além no sentido utópico. Segundo Ana Maria Freitas,

“inérito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade alguma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem então que o problema não é mais um sonho, que ele pode se transformar em realidade. (FREIRE 2020, p. 206).

Segundo essa concepção, os sujeitos, ao sentirem que são capazes de alcançar o sonho, superando os obstáculos impostos em sua vida pessoal e social, superando as “situações-limites”, implicando uma postura decisiva frente às barreiras e obstáculos que precisam ser superados, dirigem-se assim à concretização das ações, cuja viabilidade passa a ser percebida por quem busca a mudança, “pois se percebem não mais como uma fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser [...] Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido”. (FREIRE, 2005, p. 109).

O sexto e último capítulo apresenta as trilhas percorridas pela pesquisa, os resultados e as formas como aconteceram as participações dos interlocutores. Aqui, apresentamos na íntegra as cartas pedagógicas escritas pelos interlocutores da pesquisa e uma análise de cada uma. As cartas, encharcadas de sentimentos, trazem grandes reflexões acerca da EJA e das trajetórias de sujeitos que perpassam a modalidade. As entrevistas realizadas também são apresentadas e, para a análise dessas entrevistas, elegemos algumas categorias de análise que possibilitaram a percepção de recorrências nas falas de cada sujeito, viabilizando uma reflexão sobre os temas abordados nas entrevistas e a percepção da relevância que o trabalho pode trazer, tanto para futuras pesquisas, como - e principalmente - para a continuidade de diálogo a respeito do direito à uma educação de qualidade que de fato contemple as necessidades desse público que perpassa a Educação Básica por seus níveis e modalidades, como também o direito à continuidade de estudos e o acesso ao Ensino Superior. Essas reflexões são apresentadas a partir dos conceitos que elegemos como categorias de análise de suas vozes.

Ainda contemplado no sexto capítulo, apresentamos o Produto Final da pesquisa, proposta elaborada a partir das vozes dos egressos, na perspectiva de um retorno que contribua para a continuidade de diálogo dentro do espaço que aqui debatemos - a própria modalidade EJA -, possibilitando a participação dos estudantes no intuito de reflexão sobre seus direitos.

1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Ao nos lançarmos no desafio de uma pesquisa, é imprescindível delinear os caminhos e trilhas que pretendemos seguir, mesmo sabendo que esses caminhos podem ganhar contornos não previstos, de possibilidades e incertezas, mas que vislumbram o alcance de um olhar, e que somente com o trilhar da pesquisa é que esses caminhos se afirmarão.

Pensar a metodologia de uma pesquisa é projetar esses caminhos de forma que nos conduzam e nos aproximem dos sujeitos a quem nossa pesquisa se destina, reconhecendo-os como sujeitos histórico-sociais do trabalho que propomos, partindo da compreensão de que “não há pesquisa alheia à sociedade e à história”. Toda pesquisa que envolve outras histórias se trata de “uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses” (TEIXEIRA 2011, p. 80), o que nos leva a entender que esse caminhar se faz junto ao sujeito da pesquisa e não a partir dele, pois envolve vidas, sentimentos e memórias.

A pesquisa social é uma arquitetura e tessitura de temporalidades e ritmos implicados nos variados tempos da vida dos pesquisadores, dos sujeitos da pesquisa e das instituições a que os projetos se vinculam. Esses tempos diferenciados exigem uma sincronização dos ritmos próprios às tarefas, às relações e às condutas peculiares a esta prática social. (TEIXEIRA, 2011, p. 96).

Nessa perspectiva, apresentamos aqui as ações metodológicas e os instrumentos que irão direcionar nossa pesquisa, e nos possibilitarão compreender, desenvolver e explicar as questões por nós aqui lançadas.

Quanto à escolha pelos interlocutores, assim como pelo tema a ser pesquisado, esta pesquisa apresenta-se como fruto de um trabalho que teve seu início no TCC do curso de graduação. A pesquisa mencionada, intitulada: “Da Educação Básica a Universidade: Alunos da Ledoc Oriundos da EJA”, foi realizada com estudantes de três turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), campus Litoral Norte, com a proposta de pesquisar acerca das potencialidades e dificuldades de aprendizagens dos estudantes oriundos da EJA e como se sentiam inseridos em um curso superior.

A escolha de dar continuidade à pesquisa com estudantes do mesmo curso investigado anteriormente se dá por dois motivos: por entender a importância de continuidade de uma pesquisa, quando se trata de um tema cujo debate deve ser mantido

no palco das discussões sobre os direitos dos sujeitos; e o quanto esses interlocutores ainda têm a contribuir para esta discussão. Mas, também, por se tratar de uma análise que se debruça sobre um curso que vem, assim como a EJA, buscando ganhar visibilidade no que se refere aos direitos a uma educação de qualidade, que volte seu olhar para as singularidades das pessoas que fazem parte do cenário da Educação do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo que forma professores por área de conhecimento é resultado de uma política pública oriunda da expansão da Educação Superior no âmbito da formação de educadores do campo, materializada inicialmente através de processos seletivos especiais, com a implementação de 42 cursos, em Instituições de Ensino Superior – IES – brasileiras. Concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, constituiu-se uma nova modalidade de graduação. Essa ampliação, por sua vez, fez parte de uma das mais recentes políticas de Estado, lançada em 2012, e intitulada “Programa Nacional de Educação do Campo” – PRONACAMPO, que objetivava oferecer apoio técnico e financeiro para implementação da Política Nacional de Educação do Campo.

Dentre as Instituições de Ensino Superior que implementaram o Curso de Educação do Campo está a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A proposta inicial da UFRGS foi de ofertar os cursos no sistema de Programa de Graduação Especial (PEG), com editais de seleção nos anos 2014/2015/2016, estando a última turma do curso ainda em andamento.

Isto posto, nossos interlocutores são estudantes do curso acima citado. Convidamos a participar da pesquisa doze estudantes, sendo cinco da primeira turma, um da segunda e seis da terceira. A forma de participação se deu através da escrita de uma carta pedagógica, o que será esclarecido na sequência do texto, e de uma entrevista onde abordamos algumas questões necessárias ao diálogo que pretendíamos estabelecer com os interlocutores.

1.1 Análise Qualitativa

Ao nos colocarmos no papel de pesquisadores, são imprescindíveis os instrumentos analíticos que serão utilizados, sobretudo em uma investigação que trata de representações empíricas dos sujeitos participantes. Lançar-se na busca dos dados empíricos para qualificar e compreender a temática em estudo requer um olhar ético, pois iremos operar com aspectos da realidade. Nesse sentido, nossa pesquisa se desenvolveu

a partir da abordagem qualitativa. Para Silveira e Córdova (2009), esse tipo de pesquisa não se detém em quantificar valores e não se submete às provas ou julgamentos. Minayo e Gomes (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, aspirações e atitudes que fazem parte da realidade vivida do sujeito, visto que o “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO e GOMES, 2009, p. 21), o que significa que é necessário, durante o percurso de nossa proposta, abandonarmos os “pré” conceitos transcorridos em nossas vivências, inclinados antecipadamente por nossas relações e experiências. Como nos lembra Teixeira (2011, p. 86), pesquisar exige, “cuidado, sensibilidade e arte”, além de um “rigor epistemológico” ao elaborarmos uma produção científica, pois muitas vezes os resultados podem ser diferentes dos desejos, o que requer um olhar sensível quanto às expectativas que formulamos ao determinarmos os nossos objetivos.

Para Godoy (1995), um dos objetivos da pesquisa qualitativa é fazer com que o pesquisador consiga colocar-se cada vez mais no lugar dos sujeitos e tentar ver o mundo a partir de seu olhar. Segundo o autor, essa atitude pode conduzir o pesquisador a diferentes caminhos a serem percorridos no decorrer da pesquisa. Em outras palavras, a importância da capacidade de análise crítica do pesquisador deve estar muito mais relacionada às percepções internas e subjetivas do que nos fatores numéricos e externos da realidade investigada.

A investigação da vida social, sobretudo na abordagem qualitativa, supõe certos vínculos sociais e vivências intersubjetivas, transcorridos em encontros e relações face a face que não estão previamente dados. Ao contrário, devem ser tecidos, “trabalhados” pelos pesquisadores, a fim de assegurar os objetivos e a qualidade da investigação. (TEIXEIRA, 2011, p. 84).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características:

1ª – Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2ª – A investigação qualitativa é descritiva [...]; 3ª – Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4ª – Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; 5ª – O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Essas características corroboram diretamente para nossa pesquisa, pois tratam da relação do pesquisador com o ambiente, as pessoas e as formas de abordagem. A

importância dessa compreensão em nosso trabalho se faz indispensável ao passo que nos comprometemos em analisar as vozes dos interlocutores a partir das cartas pedagógicas e das narrativas escritas por eles, pois essas se constituem de memórias e sentimentos, o que nos exige sensibilidade, ética e altruísmo.

1.2 Análise do Conteúdo

A escolha pela *análise de conteúdo* baseada em Bardin (2016), se dá, conforme define Garcia (2011, p.28), “por reconhecer a premissa do papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento”, e também por compreendermos que nos possibilitará a sistematização dos conteúdos encontrados nas mensagens das cartas escritas e entrevistas por nossos interlocutores.

Nesse sentido, Chizzotti (2006) nos ajuda a entender que a interpretação de mensagens contidas em um texto, ocultas ou aparentes, podem ser apreendidas a partir da decomposição de seu conteúdo, percebidas em fragmentos do texto que podem levar à compreensão dos sentidos e significados, sendo a análise de conteúdo um conjunto de técnicas e procedimentos que possibilitam a percepção desses elementos contidos nos textos.

Bardin, esclarece o entendimento da metodologia aqui defendida como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 51).

Para a autora, a análise de conteúdo pode proporcionar a compreensão daquilo que está por trás das palavras, nas entrelinhas, das realidades que podem estar sutis nas mensagens e pode ainda “realçar um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 47). Chizzotti (2006) esclarece que através da análise de conteúdo é possível se estabelecer associações e extrair conteúdos relevantes das mensagens.

Para nossa pesquisa, essas abordagens metodológicas aqui apresentadas favorecerão a compreensão, tanto das mensagens empíricas que as cartas nos suscitarão e das respostas obtidas pelas entrevistas, como para auxiliar na abordagem dos temas tratados nos documentos oficiais que se farão presentes em nossa pesquisa, a fim de favorecer o diálogo referente aos contextos históricos nos quais se fizeram presentes, na forma pela qual sua elaboração foi constituída e em quais aspectos sociais esses

documentos favoreceram ou não o avanço do cenário educacional que nos propomos a analisar.

Deste modo, a análise de conteúdo se mostra fundamental para o momento de interpretação das mensagens presentes nas cartas pedagógicas e nas entrevistas, desde uma maneira mais ampla, para compreendermos os significados do conceito desta escrita como forma de comunicação e diálogo, principalmente, para aferirmos sobre as mensagens dos nossos interlocutores ao escreverem suas cartas à EJA, pois é essa abordagem que possibilitará submeter as mensagens à busca dos sentidos e significados que contribuirão para uma reflexão a partir dos resultados obtidos. Ainda para Bardin (2016, p 131), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A análise do conteúdo nos permitirá, sobretudo, identificar e agrupar as semelhanças contidas, tanto nas cartas, como em suas respostas obtidas pelas entrevistas - a categorização -, elementos individuais das mensagens que possuem características comuns ou específicas que nos conduzem a inferências no tratamento dos resultados para a interpretação dos sentidos. Bardin (2016) afirma que uma pesquisa que se utiliza da análise do conteúdo para inferir sobre o contexto pesquisado é composta de três etapas fundamentais:

A pré análise, primeira etapa metodológica, consiste, nesta perspectiva, no momento de sistematização das ideias iniciais, da busca por material que subsidie a pesquisa - a chamada *leitura flutuante* - onde nos debruçamos na busca por documentos e materiais que possam auxiliar na formulação das hipóteses e dos objetivos que nos propomos. Na sequência da análise, a segunda etapa consiste na *Lírios do Campo*, na organização dos dados brutos, no *agrupamento e categorização* dos elementos para análise conforme suas características; e, finalmente, a última etapa - e que mais nos aproxima dos sujeitos - o tratamento dos resultados, é o momento de destaque das informações percebidas a partir da *inferência* - a identificação de forma objetiva e sistemática, das características das mensagens e da *interferência* – que se trata de uma análise mais aprofundada que deve partir da leitura para a busca de significados nem sempre aparentes nas mensagens, que em nosso trabalho em específico, estarão presentes nas cartas pedagógicas e nas falas dos interlocutores da pesquisa.

1.3 As Cartas Pedagógicas como metodologia de pesquisa: inspiração Freireana

O ato de escrever cartas sempre foi a forma mais utilizada pela humanidade de se comunicar, porém, ainda que pareça obsoleto e superado, muitos escritores defendem a metodologia de escrita de cartas. Para Moraes e Paiva (2018, p. 11), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. Neste sentido, entendemos que quando direcionada ao destinatário específico, com intenção de mobilizar saberes, seja de forma literária, filosófica ou até mesmo coloquial, a carta passa a ter cunho educacional, assumindo a configuração de carta pedagógica.

A carta pedagógica é um importante instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e de rever estratégias, num tempo-espço de registo que nos permite avaliar aspetos fundamentais do processo de ensino - aprendizagem. Ao longo da história, as cartas serviram como comunicação entre as pessoas, registraram acontecimentos e fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que aconteceram. Fazendo parte deste trabalho de pesquisa, as cartas pedagógicas serão utilizadas como um instrumento de registo, de análise/diálogo de narrativas dos interlocutores, pois valorizam conhecimentos produzidos em situações de experiências didáticas, no tempo e no espaço. Assenta-se neste pressuposto que o uso da narrativa é uma experiência potencialmente formadora, na medida em que serve de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

Segundo Camini (2012), para que uma carta tenha cunho pedagógico, essa necessita interagir, comunicar, provocar um diálogo pedagógico. As cartas pedagógicas podem ainda levar quem as escreve a rememorar experiências vividas ou expressar uma ideologia, mas é fundamental que a prática de escrita das cartas pedagógicas esteja, como defende Paulo Freire, ensopada de convicções, sonhos e imaginação (FREIRE, 2000).

Realizar uma pesquisa que se lança em um referencial crítico exige aproximações com os conceitos de Paulo Freire. No que diz respeito à EJA, essas aproximações tornam-se ainda mais necessárias, pois não há como desvincular a Educação de Jovens e Adultos da luta e dos ensinamentos de Paulo Freire, que dedicou sua vida à educação de adultos. Uma das práticas que o autor utilizava para dialogar com o mundo se dava por meio do registo de suas ideias a partir das reflexões de suas vivências, pois para ele, “o momento

de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, [...] O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel” (FREIRE 2020, p.54). Nesse sentido, a sistematização da escrita de Paulo Freire, se deu na prática da autoria de seu próprio pensamento, seus testemunhos e suas vivências com o ato de registrar suas experiências. Durante seu exílio no Chile, Freire relata como se deram suas primeiras experiências de produção de *Pedagogia do Oprimido*, livro que se tornou sua principal obra.

Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma ideia me ocorria, não importava onde eu estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a ideia. Às vezes, era uma pura frase. (FREIRE, 2020, p.80).

No decorrer de suas vivências e andanças, Freire adotou a prática de escrita de cartas pedagógicas como forma de dialogar com o mundo, sendo algumas de suas obras escritas nesse formato, como: “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*”³; “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*”⁴ e “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*”⁵, entre muitos outros escritos deixados por ele. Freire defendia, principalmente, que uma carta pedagógica deveria ser uma forma de reflexão, de busca por respostas, e que poderia ainda, ter um cunho político, quando lida ou escrita com olhar crítico à realidade vivida.

Segundo Vieira (2008), Freire mantinha constantemente o hábito de escrever cartas, sendo a forma de comunicação de que mais gostava de utilizar na sua prática pedagógica. Defensor do diálogo, Freire entendia que: “o diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado precisa se apoiar em instrumento

³ *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* – Nesta obra, Paulo Freire reúne um compilado de dezoito cartas escritas à uma sobrinha que havia pedido que o autor a enviasse cartas a ela. Na obra Freire reúne memórias de prática educadora e suas experiências de vida e como educador.

⁴ *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* – A obra é escrita por Paulo Freire, sendo composta por cartas e aborda temas relacionados às práticas de ensino que visem à democracia no contexto educacional e aborda a forma comum e inocente da utilização do termo tia que muitas vezes é utilizado para se referir à professora da educação básica, para Freire essa substituição desse termo pode, na verdade, promover uma ideologia da passividade que não favorece a ideologia crítica e democrática.

⁵ *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo* – Esta obra trata de uma escrita de Paulo Freire no formato de cartas e remetida a cidade africana de Guiné-Bissau, onde por um período de tempo, Freire teve a oportunidade de realizar um trabalho de alfabetização com os adultos a partir de sua experiência no Brasil e colocou em prática seu método de alfabetização, mantendo uma preocupação de desenvolver um trabalho a partir da realidade de vida das comunidades daquele país.

coerente. A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o diálogo por meio escrito” (VIEIRA, 2008, p. C.2/158).

Em uma de suas cartas, que compõem o livro “Pedagogia da Indignação”, o autor defendia que uma carta pedagógica poderia ser utilizada como instrumento a “professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas” (FREIRE, 2000, p. 29), o que demonstra, que escrever cartas pedagógicas, poderia ser um instrumento de diálogo.

As cartas pedagógicas marcaram uma forma de escrita e comunicação, que na sua originalidade eram naturalmente uma metodologia: dialógica, quanto ao envolvimento pessoal, pois fundamenta uma relação humana; e pedagógicas, no que diz respeito às convicções quanto às possibilidades de mudança, e à intencionalidade de libertação, sempre explícitas em sua posição política. Para Coelho (2011, p. 60), Freire “tinha uma enorme convicção de que o ser humano não existe para ser objeto aderido a outrem, mas por vocação ontológica, é sujeito de seu destino, construtor de sua história e de suas autonomias”. Para ilustrar sua posição sobre a importância dessa forma de comunicação, destacamos parte de um de seus últimos escritos, encontrado no livro Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, publicado três anos após sua morte, por Ana Maria Araújo Freire.

Primeira carta

Do espírito deste livro

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa.

Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. (FREIRE, 2000 p. 39).

É por meio dessas inspirações que nosso trabalho convida à leitura de cartas pedagógicas escritas por egressos da EJA que alcançaram o Ensino Superior, que mesmo com suas trajetórias marcadas por interrupções e percalços, buscaram dar continuidade a seus estudos, não se detendo a possíveis convicções de que a EJA não qualifique o sujeito para a inserção em uma Universidade, com o objetivo de proporcionar não apenas um espaço de diálogo com nossos interlocutores, mas a oportunidade de levarem à modalidade às lembranças e sentimentos que impulsionaram a continuidade de seus estudos, pretendemos que essas cartas sejam, de fato, lidas por estudantes da modalidade.

As cartas escritas pelos interlocutores da pesquisa estão voltadas à EJA, como parte das trajetórias vividas por esses sujeitos; mas de forma mais específica, a quem a carta será direcionada é de escolha de cada participante, podendo ser para um professor, amigo ou familiar, mas que tenha representado um papel importante em sua trajetória enquanto estudante da EJA, ou simplesmente, à modalidade ou a estudantes que hoje se encontram inseridos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, por entender que as cartas pedagógicas possibilitam, no campo da pesquisa, uma alternativa como produção de conhecimento, é que as escolhemos como instrumento metodológico para produção de dados para nossa pesquisa. Pois as cartas pedagógicas são utilizadas como o registro de análise/diálogo das narrativas dos interlocutores, valorizam os conhecimentos produzidos em situações de experiências escolares, em diferentes tempos e espaços; podendo servir de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

Muitas são as metodologias utilizadas em pesquisas como instrumentos de escuta e registro das vozes dos participantes das pesquisas qualitativas. Nesse sentido, ao entendermos que as cartas pedagógicas permitem a relação entre conhecimento e aprendizagem, e se constituem como instrumento de diálogo entre pesquisador e interlocutor, utilizamos as cartas pedagógicas como um dos instrumentos metodológicos que possibilitará aos sujeitos se expressarem livremente e rememorarem suas trajetórias enquanto estudantes da EJA.

É importante destacar que as cartas pedagógicas não serão o nosso único elo com os estudantes-interlocutores, pois, inicialmente, pretendíamos que no percurso da pesquisa pudessemos reunir os participantes formando círculos de cultura para debatermos acerca dos temas que permeiam a pesquisa, porém nossas expectativas e pretensões foram interrompidas por uma situação que não fazia parte de nossa perspectiva de futuro: a interrupção das aulas presenciais e o distanciamento social. Atingidos por

uma Pandemia ocasionada pelo contágio da doença “Covid - 19”⁶, foi necessário repensarmos a pesquisa. Sem expectativas de quanto tempo ainda durará a situação que nos encontramos, mudamos alguns caminhos que pretendíamos trilhar. Para que pudessemos chamá-los para o debate que pretendíamos realizar, os convidamos para uma entrevista, que por conta da situação que exigiu o distanciamento social aconteceram de forma remota, através de plataformas que permitiram sua realização⁷.

A intenção desta proposta, de convidar estudantes oriundos da EJA para um debate sobre o acesso ao Ensino Superior, não diz respeito somente ao direito de continuidade dos estudantes de EJA, nem busca mensurar ou distinguir importâncias quanto ao grau de estudos ou conhecimento dos sujeitos que participaram da modalidade, no sentido de que obrigatoriamente tenha maior ou menor valor quem alcançou o Ensino Superior. Pelo contrário, o trabalho buscará um diálogo relacionado ao direito de igualdade, ou à igualdade de direito, independente da condição em que se desenvolveram os estudos na Educação Básica, com um debate que pretende ir além da condição de capacidade, mas sim do direito à continuidade, pois esse direito não se anula com a conclusão do Ensino Médio para estudantes da EJA. (DOTTA, 2018, p. 16).

Nesse sentido, buscar as contribuições de Paulo Freire, suscita olhar para uma sociedade de valores contraditórios, instigando um olhar à utopia que esteve presente durante toda sua vida, à libertação dos homens pela permanente transformação da realidade, de forma que os sujeitos se percebam como atores e autores de sua história, e não dada simplesmente por determinismos sociais que geram as contradições entre possibilidade e capacidade. Freire compara a superação da contradição a um parto, doloroso, mas que “traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2005, p. 38).

⁶ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>.

⁷ Meet – Plataforma de videoconferência do Google.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

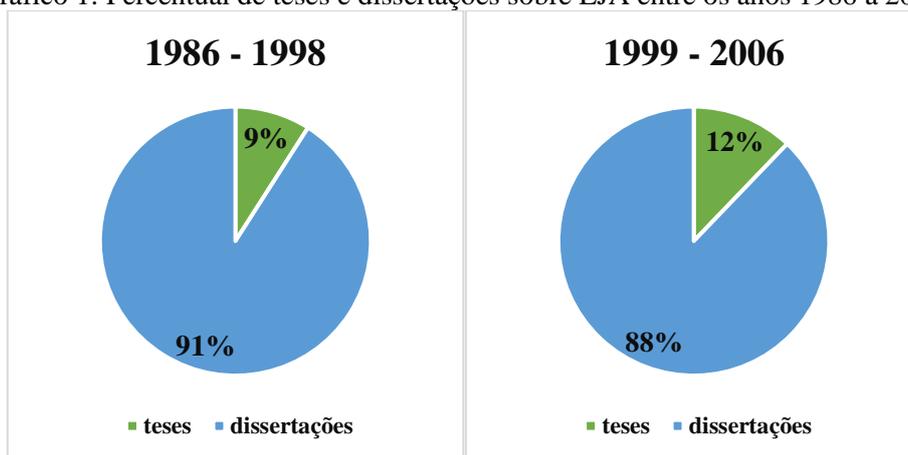
Partindo do pressuposto de que o tema que nos instiga a pesquisar já ganhou outros olhares e com objetivo de correlacionar a pesquisa com o universo teórico já publicado sobre estudantes egressos da EJA inseridos no Ensino Superior, buscamos por pesquisas que nos possibilitassem compreender esses olhares e conceitos percorridos por outros pesquisadores, empregados anteriormente ao objeto que desejamos pesquisar. Optamos pela realização de um estudo denominado estado do conhecimento, pois segundo Romanowski e Ens (2006), trata-se de um estudo que abrange um determinado setor das publicações sobre o tema que nos instiga a pesquisar, que para o caso do nosso trabalho pesquisaremos temáticas que se aproximam de nossa pesquisa analisando a produção de teses e dissertações.

Nessa perspectiva buscamos no Portal de Periódicos da CAPES por pesquisas com temáticas semelhantes à nossa, a partir dos seguintes descritores: “egressos da EJA”; “egressos da EJA no ensino superior”; “ingresso no ensino superior oriundos da EJA”, porém encontramos apenas sete trabalhos com temas relacionados ao de nossa pesquisa. Optando então por uma busca mais genérica, com o descritor: “Educação de Jovens e Adultos”, obtivemos como resultado um número de 1.212.174 (um milhão duzentos e doze mil cento e setenta e quatro) de trabalhos, o que se mostrou inviável para a categorização, por se tratar de um número muito expressivo.

Para termos um parâmetro do que já havia sido pesquisado sobre a educação de jovens e adultos, optamos pela análise de dois trabalhos que pudessem nos dar uma visão das pesquisas anteriormente realizadas. Destacamos inicialmente a importante contribuição do estado da arte realizado por Sergio Haddad (2000), que traz um recorte temporal de 12 anos sobre pesquisas abordando a EJA. O autor analisou a produção acadêmica entre teses e dissertações que constituem um conjunto de pesquisas produzidas no período entre 1986 – 1998 sobre a EJA, compondo um total de 222 trabalhos, dos quais apenas 20 tratavam-se de teses, sendo os outros 202 de dissertações. O autor afirma que esse número de 222 trabalhos representa apenas 3% do total de produções discentes no Brasil. (HADDAD, 2000, p. 06). A pesquisa foi dividida em cinco categorias de investigação: o professor; o aluno, concepções e prática pedagógicas, políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e educação popular, porém em nenhuma das categorias encontramos trabalhos com o tema relacionado à nossa pesquisa.

Na sequência, consideramos a pesquisa de uma dissertação, produzida por Clayton Ribeiro (2009), que realizou uma análise das dissertações e teses sobre o estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1999 a 2006, destacando o quanto a modalidade ganhou espaço nas pesquisas sobre educação. Enquanto, em um período de 12 anos, foram encontrados 222 trabalhos entre teses e dissertações, em um período ainda menor, de sete anos, foram mapeados um total de 592 trabalhos acessados a partir do banco de dissertações e teses da CAPES. Esse número demonstra o quanto a modalidade tem se apresentado como campo de interesse na área das pesquisas em educação.

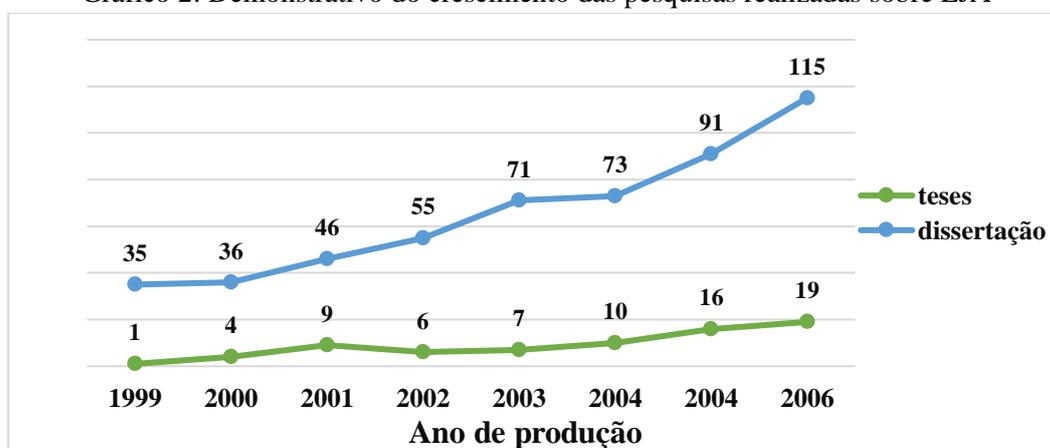
Gráfico 1: Percentual de teses e dissertações sobre EJA entre os anos 1986 a 2006



Fonte: (Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – INEP).

O gráfico 1 demonstra o predomínio do número de dissertações quando comparado ao número de teses realizadas sobre a modalidade.

Gráfico 2: Demonstrativo do crescimento das pesquisas realizadas sobre EJA



Fonte: (Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – INEP).

Reunindo dados das duas produções, o gráfico apresenta um comparativo crescente do número de pesquisas sobre a EJA, demonstrando a grande diferença entre o primeiro ano da pesquisa (1999), com apenas 36 trabalhos totalizados sobre a modalidade, em comparação ao último ano (2006), já com 134 trabalhos na área. Esses números nos mostram o quanto a modalidade vem se tornando um espaço de debates e visibilidade no universo acadêmico. Para Ribeiro (2009), o fato de a Educação de Jovens e Adultos continuar em pauta nos debates acadêmicos pode estar diretamente relacionada com as exigências do mercado de trabalho e a necessidade de capacitação da sociedade. O enfoque da dissertação de Ribeiro, foi de mapear entre as pesquisas encontradas, aquelas voltadas às políticas educacionais da EJA, dedicando o terceiro capítulo de seu estudo à essa temática. O autor disponibiliza através dos anexos, os títulos e resumos das 592 pesquisas encontradas, porém também não encontramos entre essas, nenhuma pesquisa sobre o tema de nosso interesse.

Para nosso trabalho, não buscaremos fazer um estado da arte de tudo o que foi pesquisado sobre a EJA, por considerar que a produção na área aumentou significativamente nos últimos anos como verificamos acima. Assim, realizamos um levantamento considerando o período—a partir de 2006 até a data de hoje. Sendo assim, necessitamos determinar alguns descritores que estivessem vinculados a nossa pesquisa, com os quais encontramos sete trabalhos.

Nosso foco de pesquisa foram os trabalhos que envolvessem egressos da EJA no Ensino Superior. No tocante às pesquisas anteriormente apresentadas, entre o total de 824, não foi encontrado nenhum trabalho que tratasse desse tema. A partir das buscas na plataforma CAPES, foram encontradas apenas cinco dissertações e duas teses. As tabelas abaixo apresentam uma síntese dos resumos das pesquisas encontradas:

Quadro 1: Síntese da dissertação de Diego Rodrigo Pereira, 2018

PEREIRA, Diego Rodrigo	Dissertação 2018	Universidade Federal do Maranhão
TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR		

Este trabalho trata de uma pesquisa realizada com seis alunos com faixa etária entre 28 a 42 anos dos Cursos de Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) / Campus São Luís-Maracanã. Realizada a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e de caráter quanti-qualitativo, com objetivo de analisar as trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior. O pesquisador afirma que a pesquisa permitiu identificar que os problemas relacionados à qualidade das escolas de Educação Básica, que oferecem a EJA, aliados às condições socioeconômicas do público-alvo dessa modalidade, têm dificultado o ingresso na Educação Superior, através dos concorridos exames de acesso às universidades. Ainda, segundo o autor, a insuficiência de políticas institucionais para adoção de estratégias que identificam o perfil dos alunos ingressantes nos cursos de graduação, acompanhamento das suas vivências acadêmicas, e a implementação de ações de assistência estudantil que garantam sua frequência na instituição até a conclusão do curso.

Quadro 2: Síntese da dissertação de Cintya Roberta Oliveira dos Santos, 2018.

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos	Dissertação 2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
OS SENTIDOS SOBRE UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / UERJ		
<p>O principal objetivo da pesquisa aqui apresentada é o de analisar os sentidos sobre a universidade para egressos da EJA que ingressaram no Ensino Superior através da política de cotas. A autora traz no seu trabalho uma discussão a respeito da articulação entre a políticas de cotas e a Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as duas como políticas afirmativas sob o viés da reparação, e a falta de articulação entre ambas. Tendo em vista a democratização do direito à educação, a pesquisa concluiu que ainda é significativamente pequena a quantidade de estudantes egressos da EJA na universidade, especialmente os que ingressam pelas diferentes modalidades de cota; e reforça a compreensão entre os estudantes egressos da modalidade que a formação educacional para jovens e adultos ainda é pensada de forma precária na perspectiva da preparação para o mercado de trabalho atendendo dessa forma às necessidades do capital.</p>		

Quadro 3: Síntese da dissertação de Ivani Soares, 2019.

SOARES, Ivani	Dissertação 2019	Universidade Federal de Santa Maria/RS
ACOLHIDA E PERMANÊNCIA DE EGRESSAS E EGRESSOS DA EJA – PROEJA NO ENSINO SUPERIOR: AUTO (TRANS)FORMAÇÕES POSSÍVEIS		
<p>Para a autora, o ingresso no Ensino Superior de estudantes da EJA tem sido uma exceção possibilitada pelos programas de cotas sociais implantado em 2008, sendo esse um grande passo para a democratização do Ensino Superior do país. A partir da temática Educação, Diálogo, Humanização e Cidadania na perspectiva de Paulo Freire, a pesquisa aborda a permanência de egressos e egressas dos programas EJA/PROEJA no Ensino Superior, verificando a necessidade de um vínculo de confiança entre estudantes e professores na transição da escola ou ciclo de estudo. Porém, segundo a pesquisa, não basta haver programas de acesso; é necessário vincular as possibilidades de permanência e ascensão, tendo em vista a evasão desses estudantes. Nesse sentido, a pesquisa aponta a necessidade de institucionalização entre os Planos de Educação para a EJA e a proposta dos programas de educação profissional do PROEJA com programas de acolhida e permanência nos cursos de Ensino Superior.</p>		

Quadro 4: Síntese da dissertação de Patrícia Borges Gomes Besinella, 2016.

BESINELLA, Patrícia Borges Gomes	Dissertação 2016	Universidade Federal de Caxias do Sul/RS
TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO PROUNI (CAXIAS DO SUL 2005- 2014)		
<p>A pesquisa busca analisar fatores envolvidos no processo de transição (ou não) dos egressos da EJA para o Ensino Superior, objetivando analisar as trajetórias e a possível transição para dos estudantes a esse nível de educação. A pesquisa dividiu as narrativas empíricas do seu campo de estudo entre entrevistas com sete alunos concluintes do Ensino Médio na modalidade da EJA e cinco egressos da EJA, que alcançaram o Ensino Superior. Os estudos apontaram para a necessidade das instituições de Ensino Superior preocuparem-se não somente com o ingresso, mas também com a permanência dos seus alunos, assim como a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem a permanência para a devida aprendizagem; e defende que é cada vez mais necessário que a luta pelos direitos educacionais seja foco de interesse no processo educativo daqueles que atuam de forma direta e indireta com a EJA.</p>		

Quadro 5: Síntese da dissertação de Adálcio Carvalho de Araújo, 2016.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de	Dissertação 2016	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
EGRESSOS DA EJA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD/FaPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD		
<p>A pesquisa aborda o contexto de Educação a Distância (EAD), ao retratar a possibilidade de continuidade de estudo de egressos da EJA, matriculados em um curso de Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), buscando compreender os fatores envolvidos nas escolhas de quatorze estudantes que optaram pelo ingresso no curso. O estudo discute também, se os fatores motivacionais para a interrupção dos estudos por parte dos sujeitos podem estar atrelados, além do trabalho e da família, à dificuldade de acesso à escola e a gravidez na adolescência, entre outros, assim como os fatores motivacionais para a retomada dos estudos podem estar relacionados a incentivo de amigos, às questões vinculadas ao mundo do trabalho e, ainda, à satisfação pessoal e destaca que a escolha por um curso no formato EAD está vinculada à flexibilidade no uso do tempo e por ser essa a única opção disponível aos sujeitos.</p>		

Quadro 6: Síntese da dissertação de Geovania Lucia dos Santos, 2019.

SANTOS, Geovania Lucia dos	Tese 2019	Universidade Federal de Minas Gerais
EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA: SENTIDOS DA FORMAÇÃO E SIGNIFICADOS DO DIPLOMA ENTRE ADULTOS COM ANTECEDENTE ESCOLAR NA EJA		
<p>Abordando questões relativas à composição do público adulto no Ensino Superior, a pesquisa aponta que a participação desse público fica subsumida a um entendimento errôneo de este ser um tempo-espço de formação dos e para os jovens com trajetória regular na Educação Básica. A pesquisa aponta, ainda, o não lugar para esse adulto também na Educação Básica, relativizada pela garantia da oferta das etapas fundamental e média para adultos, por meio da EJA, afirmando a importância de se problematizar a realidade, de que quase metade dos ingressantes no Ensino Superior, na atualidade, é constituída por pessoas com idade a partir de 25 anos. A pesquisa aponta a necessidade de se avançar na compreensão dos modos como o sistema que oferta esse nível de ensino tem acolhido e servido a esse público, a partir da compreensão de que a educação superior gera inúmeros benefícios, tanto sociais como individuais, pois trata-se de um bem social, seu diploma representa a aquisição de um capital cultural institucionalizado, que gera capital econômico, social e simbólico. A pesquisa buscou, ainda, configurar os sentidos da formação superior e os significados da diplomação tardia a partir de diálogos com adultos inseridos nesse universo, uma vez que esse público se configura atípico no Ensino Superior, sendo que essa formação não fora pensada e nem se destina a esse público específico.</p>		

Quadro 7: Síntese da dissertação de Neilton Castro da Cruz, 2016.

CRUZ, Neilton Castro da	Tese 2016	Universidade Federal de Minas Gerais
<p>ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO”: AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO</p>		
<p>Abordando os elementos constitutivos que atuam em torno da inserção ao Ensino Superior de egressos da EJA, a pesquisa buscou compreender a trajetória dos sujeitos enquanto estudantes da modalidade, assim como os principais fatores que atuam para a permanência desses nos cursos investigados, sendo realizada em dois dos 24 <i>campi</i> da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por meio de entrevistas narrativas, os dados da pesquisa foram levantados com oito pessoas, sendo três do sexo masculino e cinco do feminino, de idade entre 24 e 48 anos, matriculadas em quatro diferentes cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia), da UNEB Campus X e XVIII. A pesquisa destaca como principal achado o papel da socialização secundária, defendida por Lahire, como um conjunto de experiências potencialmente importante, apontando a escassez de informações acerca da universidade, que geralmente os sujeitos carregam, inclusive quanto às regras do jogo acadêmico. A pesquisa aponta ainda que, apesar do fraco Capital Escolar adquirido anteriormente, os sujeitos se apropriam de estratégias e suportes que garantem sua permanência na universidade, evidenciando o sentido atribuído ao processo como a capacidade de mobilizarem-se em torno do objetivo, potencializando suas oportunidades de ingresso, assim como a permanência desses sujeitos, afirmando ainda que a condição de egresso/a da EJA não os torna inferiores aos/às demais estudantes, como sugere o senso comum.</p>		

Podemos perceber nas pesquisas acima apresentadas muitos pontos de interesse semelhantes, cada uma com suas especificidades, mas preocupadas em evidenciar realidades sociais aproximadas dos estudantes que ingressaram em cursos do Ensino Superior com suas trajetórias na EJA. Teixeira (2011) afirma que cada objeto de uma pesquisa realizada, assim como seus contextos e momentos são únicos. Para a autora, toda pesquisa que busca situar práticas de sujeitos aos seus processos sócio históricos se trata de uma pesquisa de cunho social, e ainda que trate de estruturas, temas e momentos diferentes, “uma pesquisa nunca repetirá a outra, embora elas possam se aproximar, dialogar entre si e se completar” (TEIXEIRA, 2011, p. 85).

Muitos temas se entrelaçam, mas há uma questão importante a ser observada, a atualidade das pesquisas que tratam de egressos da EJA no Ensino Superior, foram todos posteriores ao ano de 2016, o que nos leva a perceber o quanto o tema é atual, assim como a tendência no aumento dessas pesquisas pode estar relacionada às políticas de acesso ao

Ensino Superior através de programas do governo como SISU, PROUNI e o Sistema de Cotas como mencionado em duas das pesquisas.

Aspectos importantes como: trajetórias enquanto estudantes da modalidade, o processo de transição para o Ensino Superior e as suas perspectivas de futuro, foram identificados em praticamente todos os trabalhos. Arroyo (2011, p. 21) menciona as trajetórias dos estudantes da EJA, como sendo “trajetórias truncadas e incompletas”, o que pode levar muitas vezes os egressos da modalidade a não acreditarem na possibilidade de inserção em um curso superior, porém as perspectivas de futuro, como desejo de ascensão profissional, ou simplesmente a conquista de um diploma, ainda que tardio, não são anuladas, com essas trajetórias. Questões como a relação entre alunos e professores, fatores motivacionais, problematização da realidade e as condições socioeconômicas dos sujeitos também foram apontados.

Um tema que foi recorrente entre a maioria das pesquisas foi a carência de estratégia por parte das universidades, para o acolhimento e a permanências desses sujeitos nos cursos. Vejamos alguns pontos: Na Tabela 1, o autor aponta a necessidade de ações que garantam a frequência até a conclusão dos sujeitos nos cursos (PEREIRA, 2018); na Tabela 3, pode ser visto que o autor defende a institucionalização entre o Plano de Educação da EJA e o PROEJA com programas de acolhida e permanência desses estudantes no Ensino Superior (SOARES, 2019); o autor da Tabela 4 também defende a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem essa permanência (BESINELLA, 2016); a Tabela 6 reflete sobre a necessidade de se avançar na compreensão dos modos como o sistema que oferta esse nível de ensino tem acolhido e servido a esse público, visto que o público da EJA configura-se como atípico para essa formação, não tendo sido ela pensada e nem se destina a esse público específico (SANTOS, 2019); por último, na Tabela 7, o autor aponta a escassez de informações acerca da universidade para esses sujeitos, que geralmente desconhecem, inclusive as regras do jogo acadêmico, mas que se apropriam de estratégias e suportes que garantem sua permanência na universidade (CRUZ, 2016).

Uma outra problematização, apresentada nas pesquisas, gira em torno de duas condições, a tomada de consciência dos egressos da modalidade enquanto inseridos nos cursos de Ensino Superior, o que nos leva refletir sobre a condição de quem, independente da sua formação na Educação Básica, deseja dar continuidade aos estudos; e a necessidade de mobilização das políticas de acesso ao Ensino Superior, que garanta condições não somente do ingresso, mas também da permanência desse público,

percebendo seu direito, não só de concluir seu objetivo, mas, principalmente, de se apropriar de seu processo gerando sua autonomia e conscientização, pois para Freire (2005, p. 132), “é a conscientização que prepara os homens, no plano de ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. Visto assim, concluir o curso de Ensino Superior para os egressos da EJA, pode ter um significado que vai muito além do diploma, ou da inserção no mundo de trabalho.

Relativo aos objetivos de pesquisa que pretendemos tratar em nosso trabalho, encontramos fortes discussões nas pesquisas aqui apresentadas, que além de contribuir para com a temática por nós abordada, demonstram a relevância do assunto, mesmo com poucos trabalhos realizados sobre os egressos da EJA no Ensino Superior.

Para Pereira (2018), são inúmeros os problemas enfrentados pelos estudantes da modalidade, destacando-se a falta de capacitação adequada às especificidades dos estudantes, metodologias inadequadas, disciplinas com cargas horárias reduzidas, e o processo de educação acelerada. Para o autor, esses aspectos dificultam a continuidade dos estudos para alunos da EJA e “se tornam grandes entraves para que esse segmento possa realizar o sonho de entrar na universidade”. E ainda, “o acesso democrático à universidade pública, como pensado através do Enem, deve contemplar instrumentos de avaliação ou parâmetros de notas que levem em consideração as condições de estudos na EJA (PEREIRA, 2018, p. 66). Ou seja, os educandos da EJA necessitam receber uma formação adequada para estarem em condições de enfrentar os processos de seleção para o ingresso nos cursos superiores, principalmente nas universidades públicas.

Segundo Santos (2018), as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos devem estar estruturadas na perspectiva “objetivo-fim” da EJA como uma terminalidade, e tendo como parâmetros as bases curriculares para a formação dos jovens e adultos. E contesta que a EJA não deveria ser reconhecida somente como uma reparação, mas como um direito. Para a autora, muitas são as condições que dificultam esse improvável acesso à universidade para estudantes da EJA, mesmo sendo através das políticas de cotas, na qual, sob uma perspectiva histórica, o sentido da EJA tem se limitado à alfabetização e escolarização básica voltada à formação profissional da classe trabalhadora. Porém, para a autora, os sujeitos da EJA vêm desafiando esse sentido hegemônico e produzindo outros sentidos, os de possibilidades concretas e expectativas para sua formação.

Para Soares (2019), que traz discussões sobre egressos da EJA-Proeja no Ensino Superior, é importante a necessidade de considerar o acesso da entrada das classes

populares e socialmente marginalizadas e a sua inclusão nesse nível de ensino. A autora enfatiza que, com a era da cultura digital e com a influência que as tecnologias possibilitam para o processo de ensino-aprendizagem, capazes de exercer forte influência nesse processo. Uma forma atraente para estudantes que trabalham, mas, segundo a autora, apesar dessa realidade diferenciada, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, ainda são as escolas mais elitistas da educação básica que continuam enviando estudantes para as melhores universidades, mantendo a concepção elitista predominante no que se refere ao ingresso e permanências nos cursos superiores.

Na dissertação de Bisinella (2016), a autora afirma que o ENEM abriu espaço para estudantes da EJA no Ensino Superior por meio do SISU e do PROUNI, pois reserva vagas para estudantes de escolas públicas, do ensino médio, porém baseada nos conceitos de autonomia, a autora afirma que é cada vez mais perceptível a preocupação dos estudantes da EJA com a continuidade dos estudos. Mas a partir das contribuições de Paulo Freire, segundo a autora, o estudante somente encontra sentido de possibilidade de acesso ao Ensino Superior, se assumir uma decisão autônoma e fugir da acomodação, e enfatiza que a “autonomia, portanto, é a capacidade de dar orientação para sua própria vida, assumindo e buscando um sentido em si mesmo e nas suas pretensões pessoais” (BISINELLA, 2016 p. 76).

A autora trata de um aspecto relevante para a reflexão sobre os egressos da EJA no Ensino Superior, trazendo o conceito de invisibilidade desse público, e identifica a partir dos relatos dos interlocutores de sua pesquisa situações de preconceito, falta de opção de escolha dos cursos ofertados pelas instituições, e ainda o desconhecimento da funcionalidade dos processos de seleção por meio das políticas públicas dos principais programas. Essa concepção de invisibilidade, muitas vezes postas pelos próprios estudantes, acarreta para a modalidade, segundo a autora, um rebaixamento da EJA, assim como dos sujeitos que a frequentam assumindo uma posição de incapacidade.

Já nas duas teses, percebemos que tanto Santos (2018), como Cruz (2016) trazem um balanço do processo de expansão e implementação das políticas de acesso ao Ensino Superior; ambos retratam marcos importantes desse processo no Brasil, que buscou inserir estudantes das classes menos favorecidas e historicamente marginalizadas para o debate nos programas de acesso aos níveis mais elevados do ensino. Santos afirma que essa ampliação se constituiu em um fenômeno mundial de aumento das demandas do Ensino Superior, porém se expressam em democracias liberais, que com a expansão da privatização desse nível de ensino acabou por transformar sua oferta a partir das leis do

mercado. Para Cruz (2016), os programas de acesso e a instituição das políticas de cotas no Brasil, pode ser uma ferramenta para a diminuição das desigualdades sociais, todavia, questiona se os egressos da EJA têm se beneficiado dessas políticas. O autor apresenta alguns pontos importantes desse processo, como a escolha dos cursos, muitas vezes feita de forma aleatória, ou por experiências positivas nos estudos durante a educação básica, mas ressalta também as escassas informações sobre os cursos e os processos seletivos.

Santos também aponta a positividade da expansão do acesso no que diz respeito ao aumento dos números de oferta, mas destaca a negatividade “dessa expansão resultar de efeitos de uma agressiva mercantilização econômica do setor” (CRUZ, 2016, p. 95), o que para a autora pode resultar em uma melhor qualidade para aqueles com melhores oportunidades de ingresso em cursos mais prestigiados, enquanto que para uma grande maioria, que ingressam em instituições menos privilegiadas, resta um potencial de retorno menos promissor. Quanto aos egressos da EJA, a autora também se remete ao fenômeno da invisibilidade, e situa uma ambiguidade do sistema, o qual carrega o estigma de que os estudantes da EJA tenham recebido um ensino fraco, com a consciência do que a conquista que o egresso da EJA no ensino superior possa representar.

Essa reflexão acerca dos direitos igualitários dos estudantes da EJA em dar continuidade aos seus estudos e se fazerem presentes no Ensino Superior demonstra que o debate tem se mostrado lento frente a outros temas de pesquisa na área. Todavia, isso não diminui sua importância; pelo contrário, demonstra que as políticas que propõem o aumento do acesso ao Ensino Superior, vêm se demonstrando como um campo de pesquisa em expansão, o que impulsiona ainda mais os objetivos de nossa pesquisa.

No decorrer de nossa pesquisa, encontramos outros estados do conhecimento realizados no campo da EJA como os trabalhos realizados por Conzatti e Davoglio denominado “Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014)”, realizado no ano de 2016, e o trabalho de Sanceverino, Ribeiro e Laffin, denominado “Estado do Conhecimento das pesquisas sobre aprendizagens das pessoas jovens e adultas no campo da EJA” de 2020. Ambos realizam um estado do conhecimento na área da EJA, porém com delimitações temáticas que não se vinculam especificamente ao problema de pesquisa aqui analisado.

2.1 Outras pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos

Considerando que as pesquisas fazem parte de um universo muito amplo, que vão além de trabalhos desenvolvidos para programas de mestrado e doutorado, ou seja, vão além das pesquisas para dissertações e teses, realizamos uma busca um pouco mais ampla utilizando os mesmos descritores da pesquisa anterior: “egressos da EJA”; “egressos da EJA no ensino superior”; “ingresso no ensino superior oriundos da EJA”, e levando em consideração alguns artigos publicados com a temática de aproximação com o nosso tema. Realizamos essa busca e destacamos alguns trabalhos que demonstram o quanto o tema tem se mostrado importante no campo acadêmico, com artigos publicados em periódicos em anais de eventos.

Apresentamos na sequência alguns dos artigos encontrados que consideramos importantes e que contribuíram para o pensar da trajetória de nossa pesquisa.

Quadro 8: Síntese dos periódicos.

Autor	Título	Resumo
Sebastiana Paz & Maria de Lourdes Santos	O ingresso de alunos egressos da EJA no curso de pedagogia da UFGD - turma de 2013 ⁸ . FAED/UFGD, 2013	O artigo discute o acesso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos ao espaço educacional do Ensino Superior, a partir de análises legais que garantem os direitos de acesso à educação, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), realizando breve aparato histórico e político quanto a temática, através de uma pesquisa bibliográfica que possibilitasse embasamento para a pesquisa, objetivando compreender, as motivações e dificuldades de inserção desses estudantes de EJA no Ensino Superior e analisar seus conhecimentos adquiridos e a relação com o aprendizado no espaço da universidade.
Edinei Almeida Santarém & Carmen L. F. Santos Jacaúna.	O desempenho dos acadêmicos oriundos da educação de jovens e adultos (EJA) na universidade do	O artigo busca enfatizar a importância da EJA na vida dos acadêmicos provenientes da modalidade, a pesquisa é realizada com estudantes de diversos cursos de licenciatura do Centro de Estudos Superiores/CESP da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Com objetivo

⁸ PAZ, Sebastiana. SANTOS Maria de Lourdes. O ingresso de alunos egressos da EJA no curso de pedagogia da UFGD - turma de 2013. FAED/UFGD. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/413.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

	estado do Amazonas. UEA /CESP ⁹	de compreender como o processo de ensino e aprendizagem na EJA contribuiu na sua vida acadêmica. Trazendo como resultados, entre outros, a relevância da modalidade na trajetória educacional dos discentes e verificando que não existe diferença no processo de ensino aprendizagem, segundo os próprios estudantes, com os demais acadêmicos que cursaram o ensino sequencial, demonstrando, inclusive que pode ocorrer maior interesse por parte dos mesmos.
Neilton da Silva	Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária ¹⁰ . UNEB, 2015	O artigo trata da afiliação de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que têm ingressado na universidade pública e problematiza que mesmo com a democratização do ensino superior brasileiro, que vêm contribuindo para que os jovens e adultos acessem a formação universitária. Os estudos revelem que a conclusão do curso de graduação tem sido permeada de obstáculos e incertezas. Nesse sentido, o artigo discute acerca do desafio a ser encarado pelos docentes universitários que têm lecionado para esse novo público de estudantes, originários das camadas populares, e tratam esse novo cenário como um fenômeno emergente que requer providências institucionais, com vistas à garantia da permanência, da qualidade das aprendizagens e das vivências acadêmicas dos estudantes, e sugere algumas estratégias para a acolhida e à prática profissional dos docentes universitários face à condição dos novos estudantes do ensino superior.
Francineide de Sousa Bispo; João Antônio de Sousa Lira	Trajetórias de egressos da EJA no ensino superior: Perspectivas futuras.	Este trabalho objetiva analisar as perspectivas futuras de graduandas em formação docente que são egressos da Educação de Jovens e Adultos que estão no Ensino Superior no curso de licenciatura em Pedagogia da

⁹ SANTARÉM, Edinei Almeida; JACAÚNA. Carmen L. F. Santos. O desempenho dos acadêmicos oriundos da educação de jovens e adultos (EJA) na universidade do estado do Amazonas. UEA /CESP. Disponível em: < <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/693>>. Acesso em 22 nov. 2021.

¹⁰ SILVA, Neilton da. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. UNEB, 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1389>>. Acesso em 23 nov. de 2021.

	VII Congresso nacional de educação ¹¹ . CONEDU – 2021	Universidade Federal do Piauí Campus Amílcar Ferreira Sobral. A pesquisa busca ainda analisar as vivências de estudantes acadêmicos egressos da EJA, o que pode vir a motivar outros estudantes que almejam ingressar em um curso superior, partindo das motivações individuais a partir dos relatos de superação daqueles que passaram pelo mesmo processo de escolarização e conhecem a trajetória a ser percorrida, assim como as dificuldades, a fim de seus exemplos serem utilizados como incentivo, demonstrando a valorização da modalidade desmistificando a caracterização de política compensatória.
Marcia Soares de Alvarenga; Cintya Roberta Santos ¹² .	Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades – 2020.	Produzido no contexto dos 10 anos de implantação da Política de Cotas para acesso aos cursos de graduação nas universidades estaduais do estado do Rio de Janeiro e nos 30 anos de promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, o artigo busca analisar a inter-relação entre a modalidade da EJA e Política de Cotas na FFP/UERJ, tendo como recorte estudantes cotistas que ingressaram na UERJ no ano de 2016. A pesquisa parte de dados colhidos em fontes institucionais através de sínteses cadastrais dos sistemas da universidade e questionários semiestruturados dirigidos para cotistas egressos da EJA. Como resultados, a pesquisa indica serem reduzidos os estudantes egressos da EJA que acessam a universidade pelo sistema de cotas, demonstrando os desafios enfrentados pelos dos estudantes egressos da EJA e a potência das cotas para a democratização da universidade.
Neilton Castro da Cruz	A inserção de egressos/as da	Apresenta a proposta de pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-

¹¹ BISPO, Francineide de Sousa; LIRA, João Antônio de Sousa. Trajetórias de egressos da EJA no ensino superior: Perspectivas futuras. VII Congresso nacional de educação. CONEDU – 2021. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38699>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

¹² ALVARENGA, Marcia Soares de; SANTOS, Cintya Roberta. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades – 2020. Biblioteca Digital de Periódicos. UFPR. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71460>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

	<p>Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior Público, no estado da Bahia e as condições de permanência¹³. FaE/UFMG.</p>	<p>Graduação: Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG, a qual tem como objetivo central analisar casos de egressos/as da EJA no ensino superior público, no estado da Bahia, e as condições de permanência, bem como traz dados ainda iniciais, obtidos nos primeiros contatos o campo empírico. A pesquisa está sendo realizada em dois <i>campi</i> da Universidade do Estado da Bahia – UNEB: campus X e XVIII. Os sujeitos são estudantes dos cursos de licenciaturas, matriculados regularmente. A pesquisa, de natureza qualitativa, encontra-se ancorada em dois instrumentos básicos, quais sejam: a entrevista narrativa e o grupo de discussão. Acredita-se que o resultado de pesquisas como a que está sendo proposta, pode discutir a criação de políticas públicas que visem garantir não só a inserção no ensino superior de demandas tão específicas, como os/as egressos da EJA, mas, sobretudo, a sua permanência na universidade.</p>
<p>Simone Valdete dos Santos; Monica de La Fare¹⁴.</p>	<p>Acesso dos estudantes da EJA à universidade GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas ANPED – 2021</p>	<p>O artigo trata de uma pesquisa, em fase inicial, e busca conhecer diferentes aspectos das trajetórias escolares e estratégias de egressos e estudantes concluintes do nível médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para acessar e/ou permanecer no campo universitário. A pesquisa tem como foco a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). O trabalho apresenta o levantamento de dados junto ao ingresso vestibular da UFRGS no período de 2017 a 2020, do qual determinar o comparativo entre o número de inscritos e o número de aprovados egressos da EJA, os quais totalizam menos de 3% do total dos</p>

¹³ CRUZ, Neilton. A inserção de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior Público, no estado da Bahia e as condições de permanência. FaE/UFMG. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/neilton-castro-da-cruz-carmem-lc3bacia-eiterer.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹⁴ SANTOS Simone Valdete dos; LA FARE Monica de. Acesso dos estudantes da EJA à universidade, GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas ANPED – 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_7.> acesso em: 18 nov. 2020.

		aprovados no ingresso vestibular do período analisado.
--	--	--

A partir da leitura dos artigos acima, podemos perceber que o interesse pelo tema ao qual nos dispomos a pesquisar vem ganhando visibilidade, não somente no campo das pesquisas de mestrado e doutorado, mas demonstram uma gama de possibilidades e *lócus* diferenciados. Os textos destacam a importância de olharmos para a EJA como espaço de possibilidade de ingresso em cursos superiores. Ainda que tragam alguns obstáculos, o que as pesquisas vêm mostrando é que muitos estudantes têm rompido a barreira do preconceito e da discriminação que a sociedade ainda lança aos estudantes da EJA. Percebemos que muito ainda há para ser feito no que diz respeito tanto ao ingresso como à permanência desses estudantes nos cursos de Ensino Superior, mas somente o fato de o tema estar tão presente nas discussões sobre o direito do aluno de EJA para além da Educação Básica já podemos considerar um progresso para a modalidade, pois demonstra não somente um avanço no sistema educacional, mas principalmente uma postura na qual o sujeito passa a se perceber como criador de suas próprias histórias. Finalizamos este capítulo com uma passagem de Freire sobre a superação das barreiras impostas pela sociedade aos sujeitos:

(...) ao sentirem que são capazes de alcançar o sonho, superando os obstáculos impostos em sua vida pessoal e social, superando as “situações-limites”, implicando em uma postura decisiva frente às barreiras e obstáculos que precisam ser superados, dirijam-se assim à concretização das ações, cuja viabilidade passa a ser percebida por quem busca a mudança. (FREIRE, 2005, p. 109).

3 A EJA – MARCOS E MARCAS DA EJA: OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS NA BUSCA PELO DIREITOS A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

O início do século XX, mais precisamente a década de 1930, foi marcada por mudanças importantes na educação brasileira. Durante a Primeira República, poucos foram os avanços no cenário educacional, pois segundo Piletti e Piletti (2016), toda a atenção do governo para a educação nesse período era voltada ao Ensino Superior. Os poucos estabelecimentos de ensino secundário existentes deveriam adequar-se ao regulamento para o ingresso a esse nível da educação. Dessa forma, apesar do entusiasmo inicial com o rompimento da herança imperial, no tocante à educação, o país manteve-se estagnado com práticas educacionais arcaicas, como as praticadas no império, até o final da década de 20.

A década seguinte, porém, mudou significativamente a realidade educacional do país, com a Revolução de 1930, que serviu como marco para um sistema educacional mais sólido e com envolvimento de vários reformadores educacionais, o que contribuiu para a implementação das primeiras políticas públicas educacionais.

Com a expansão da industrialização na década de 1920 e a urbanização das cidades, novos grupos se organizam, chegando a fundar em 1922 o Partido Comunista do Brasil. Esses grupos lutavam contra a forma de política que se apresentava no país, comandado pelos proprietários de terra e pelas oligarquias regionais dos coronéis do café. Tais organizações, segundo Romanelli (1986), deram origem ao que muitos chamam de a Revolução de 1930, com a derrubada do governo de Washington Luiz, golpe liderado por Getúlio Vargas, que o conduz à Presidência do país, colocando um final na República Velha, também chamada de Primeira República.

No campo educacional, as mudanças ocorridas com a Revolução se mostram positivas. Uma das primeiras iniciativas do governo nessa área foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. Segundo Piletti e Piletti, com a criação do Ministério o governo pretendia atingir três objetivos:

1^a) Ampliar sua faixa de participação no desenvolvimento da educação nacional, marcando dessa forma o término de um longo período de total – ou quase total – alheamento dos problemas relacionados com a educação popular. 2^a) Desenvolver os instrumentos dedicados a unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos sistemas isolados estaduais, aos quais registravam grande heterogeneidade em relação à organização das diversas modalidades de ensino ao seu cargo. 3^a) Estabelecer os mecanismos destinados a promover o relacionamento federal com os diversos sistemas, definindo-se assim as formas de intervenção do Ministério e de suas

relações com as secretarias de Educação Estaduais e com os próprios estabelecimentos. (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 174).

Tais iniciativas representaram importantes mudanças conceituais mais amplas e complexas da educação, que compreendia a partir das potencialidades de cada um, uma formação integral. Porém, Romanelli (1986) afirma que muitas dessas mudanças, apesar de representarem um processo positivo para o campo educacional, estavam voltadas ao interesse da intensificação do capitalismo industrial, que exigia uma “ampliação da oferta de trabalho assalariado. Isso por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social da educação”. (ROMANELLI, 1986, p. 59).

3.1 Os Pioneiros da Educação Nova e o Manifesto da Educação

Em 1932, um grupo comprometido com a renovação da educação no Brasil lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, atendendo um convite do governo em auxiliar na elaboração da política nacional de educação. Eram educadores favoráveis ao ensino público e laico, influenciados pelas correntes americanas e europeias ligadas ao chamado movimento da Escola Nova, fundamentadas no pensamento de John Dewey¹⁵. Tal documento propôs muitas soluções que foram sendo implantadas na educação brasileira. O documento intitulado *A reconstrução educacional do Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 educadores; entre eles, estavam presentes, Anízio Teixeira e Lourenço Filho, educadores de grande representatividade no cenário educacional do Brasil.

O Manifesto denunciava a necessidade de uma urgente reorganização educacional no país e segundo Ghiraldelli Jr. (2001), entre as décadas de 1930 e 1940, suas ideias contribuíram para legislação brasileira, pois apontaram os problemas da educação, o que levou a criação de políticas educacionais que promoveram acesso a escola pública, laica e como direito a todos.

Para Romanelli (1989), o manifesto iniciou-se estabelecendo uma relação dialética entre a educação e o desenvolvimento, que respeitasse os problemas nacionais, representando a ideologia dos reformadores a partir da tomada de consciência e do compromisso, opondo-se “ao empirismo das reformas parciais [...] surge como uma

¹⁵ Filósofo e pedagogo norte-americano, reformador social liberal, protagonista da corrente progressista e do pragmatismo, defendia a educação democrática e a formação autônoma.

convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional” (ROMANELLI, 1989, p. 154). Eram claras as mudanças do contexto no país, mesmo que ainda mantivessem alguns conflitos entre o novo regime capitalista que vinha se instalando no cenário político do Brasil e a velha oligarquia. O momento exigia que a educação se fundamentasse como um direito, nesse sentido o documento fundamentou as reivindicações de mudanças e ações mais efetivas do Estado no que se referia à escola pública. Segundo os organizadores do Manifesto, era dever do Estado:

considerar a educação na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a colaboração de todas as instituições sociais [...] Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças a organização de escolas privadas, de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem aos seus filhos uma educação de classe determinada, mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico, (AZEVEDO, 1932, p.32).

O documento afirmava ainda a necessidade de se garantir a autonomia da função da educação, de forma que não sofresse a ação de poderes estranhos que impusessem interferências e intervenções afim de sujeitá-la a ideais secundárias e subalternas, e pregava que apesar da educação dever ser uma só, articulada às diversas fases do crescimento, deveria ser entendido que “unidade não quer dizer uniformidade, antes, pressupões multiplicidade” Azevedo (1932, p. 35). Nesse sentido, o Manifesto propôs a substituição do antigo sistema – ensino primário e profissional para os pobres e secundário e superior para os ricos – por uma estrutura unificada e geral da função educacional.

O Manifesto do Pioneiros representou para o país as reivindicações necessárias ao desenvolvimento da época. Ainda que, segundo Romanelli (1989) o documento propunha adequar o sistema educacional a nova ordem, isso representou inúmeras vantagens em relação ao novo pensamento pedagógico, buscando equacionar os problemas das relações sociais, políticas, econômicas, representando assim um grande avanço para a educação na história do país.

Inúmeros foram os avanços relacionados à educação no país a partir desse início da década de 1930. A constituição de 1934, foi a primeira a incluir um capítulo sobre educação, o “*Capítulo II – Da Educação e da Cultura*”, que estabeleceu alguns pontos importantes: a educação como direito de todos, a obrigatoriedade do ensino primário

integral, assistência aos estudantes carentes, entre outros. Ainda para Romanelli (1989), muitos dos conteúdos dos artigos dessa Constituição demonstravam a forte influência do Manifesto em sua composição.

Com a instituição da nova Carta Magna, algumas funções foram estabelecidas à União: a função de integração – competência de fixar o plano nacional de educação que compreendesse todos os graus da educação e sua execução em todo território brasileiro; função normativa – traçar as diretrizes da educação nacional; e função de fiscalização e controle do cumprimento das novas normativas da educação. Um dos aspectos mais relevantes da Constituição de 1934, para o trabalho aqui realizado, é o fato de que pela primeira vez a educação de adultos é tratada como direito, ao determinar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, “põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão” (CURRY, 2000, p. 17).

Infelizmente, apenas três anos mais tarde, em 1937, uma nova Constituição foi promulgada, com o golpe de Estado que instalou o Estado Novo. Mesmo mantendo algumas bases fixadas na Constituição anterior, como gratuidade e obrigatoriedade do ensino, Romanelli destaca que a nova lei enfatizou mais a questão do ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, o que, segundo a autora “denunciava bem a ideologia do governo, em sua política educacional, favorável a um sistema educacional de discriminação social” (p. 152). Tais mudanças desaceleraram os avanços voltados à educação, com uma base mais conservadora; o novo regime deixa de promover ações democráticas, deixando a educação no campo das ações supletivas.

3.2 Por que falar de alfabetização?

Qual é a necessidade de falar em alfabetização de adultos em um trabalho que busca apresentar vivências de estudantes do Ensino Superior?

Não é possível, nem sequer viável, a tentativa de separar qualquer temática que envolva a Educação de Jovens e Adultos da discussão em torno da alfabetização. Podemos considerar como um avanço o fato de a EJA ter ganhado outros palcos de debate, mas a sua estrutura histórica está diretamente ligada à alfabetização de adultos.

Se hoje discutir o direito de igualdade de acesso ao Ensino Superior a todas as pessoas que o contemplam, e entre esses sujeitos de direito estarem os estudantes da EJA, por si só já pode-se considerar que muitas barreiras foram quebradas e muitos sonhos

conseguiram ultrapassar o véu da utopia, pois por décadas o que se buscava era o direito de aprender a ler e a escrever, o direito de conhecer as letras ao grande número de pessoas adultas analfabetas, que eram em grande número no país. Infelizmente essa situação ainda não foi sanada em sua totalidade, porém se vislumbra um “inérito viável”, do ponto de vista do lugar de onde essas buscas se dão, se até as primeiras décadas do século passado, a educação era vista somente como pertencente a uma elite minoritária, principalmente no que se refere à educação superior.

Como vimos anteriormente, a década de 1930 foi marcada por mudanças substanciais no campo educacional do Brasil, no que se refere à educação de adultos. Nas décadas seguintes, surgiram iniciativas mais concretas na implementação de políticas públicas nacionais de educação de adultos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, apesar de não citar a educação de adultos propriamente dita, contribuiu muito para o processo democrático do sistema educacional, que levou à reflexão sobre a importância da alfabetização de adultos.

Segundo Paiva (2015), em 1940 os resultados do Censo indicavam 55% de analfabetos com 18 anos ou mais, o que fez com que se iniciasse uma polêmica entre os que consideravam ser mais razoável, de medidas a curto prazo, através de programas de alfabetização e os que pensavam em solucionar o problema através de maior ampliação das redes de ensino. A partir da regulamentação do Fundo Nacional de Ensino (FNEP), que estabeleceu condições para o desenvolvimento independentes de programas para adultos, e com intuito de contemplar os apelos da recém criada Unesco para que os países não medissem esforços para solucionar os problemas do analfabetismo, emergiram as primeiras iniciativas oficiais em âmbito nacional a favor da erradicação do analfabetismo.

Na concepção de Romanelli (1989), um outro aspecto importante que impôs modificações profundas na educação, foi a exigência da sociedade industrial, sobretudo por conta do aumento da população nos centros urbanos e da necessidade de qualificação da massa trabalhadora, e que exigiu do Estado a responsabilidade de medidas para acabar com o analfabetismo.

Para Arroyo, a EJA traz uma tensa história da construção do direito ao conhecimento e sua visão progressista está relacionada diretamente à história do reconhecimento desses grupos sociais como sujeitos de direito, mais especificamente à educação e ao conhecimento socialmente produzidos. Nesse sentido, a garantia do direito ao conhecimento trata-se de:

Um avanço político significativo que as políticas de diretrizes da EJA afirmam, superando as velhas campanhas erradicadoras do analfabetismo como vergonha nacional. Entretanto, esses avanços no reconhecimento da educação de jovens e adultos como um tempo a mais de garantia do seu direito ao conhecimento escolar alimentam-se da velha visão de que esses jovens e adultos populares não são ainda sujeitos de conhecimentos, por não terem aprendido os saberes e habilidades no tempo escolar. (ARROYO, 2019, p. 125).

Esse pensamento reconhece os avanços políticos dessa modalidade, reconhecendo a EJA não mais como espaço de erradicação do analfabetismo e sim como um espaço de busca pelo conhecimento, porém ainda não desvinculada da visão de redução reducionista desses conhecimentos.

3.3 As principais campanhas e movimentos

Em 1947, também por apelo da Unesco e para o preparo da mão-de-obra alfabetizada nas cidades (PAIVA, 2015), o FNEP lança a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CNAA). Coordenada pelo Lourenço Filho, a campanha nasceu porque o Governo Federal arrecadou verba no fundo do ensino primário para a educação de base, e, por considerar que a alfabetização de adolescentes e adultos não atendidos na idade normal da escolarização, de 7 a 10 anos, precisava de uma ação educativa. Paiva aponta que Lourenço Filho era uma das principais figuras nos meios educativos da época e demonstrava com a campanha o seu “entusiasmo pela educação”.

A ideia central do diretor da campanha é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal “que não pode estar à corrente da vida nacional” e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica, produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho, não pode votar e ser votado, não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, se quer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (PAIVA, 2015, p. 212).

Apesar desse pensamento ter sido a base teórica da campanha, a autora afirma que nem todas as ideias estavam relacionadas ao preconceito a respeito do analfabeto. Algumas ideias se referiam à capacidade de aprendizagem dos adultos advindas das correntes psicológicas que afirmavam que a capacidade de aprender não estava condicionada à idade, o que ajudou a superar o preconceito, abrindo caminho para novas formulações, reconhecendo o analfabeto como sendo capaz de aprender. A campanha perdurou até meados dos anos 50.

A Campanha Nacional de Educação Rural, apesar de inicialmente estar ligada à CNAA, apresentava um viés diferenciado, estava vinculada também ao Ministério de Saúde e ao Ministério da Agricultura; tinha um cunho sociológico, com cuidados com a higiene e a saúde da população rural, visando também “acelerar o processo evolutivo do homem rural despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo” (PAIVA, 2015, p. 224). Nesse sentido, para se atender as necessidades desse público, era necessário, aprimorar também, métodos não pedagógicos, como uma educação comunitária, com técnicas sociais para esse desenvolvimento.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada no ano de 1947, não estava ligada somente à educação de adultos, mas visava combater o analfabetismo das diversas faixas de idade com entendimento de que ao erradicar o analfabetismo ainda na infância, futuramente não haveriam mais adultos analfabetos no país. Preocupava-se com a educação de crianças e adultos e deveria inicialmente criar uma forma de “ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto, também de erradicação do analfabetismo.” (PAIVA 2015, p. 243). Nesse viés, tratava-se de um programa experimental na atuação pedagógica, com vistas a evitar novos fracassos educativos. Em relação à educação de adultos, a autora afirma que a campanha não teve o êxito esperado. O programa experimental mobilizou a organização de 50 classes e 1.200 alunos, porém o alto índice de evasão demonstrou novamente que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperança de melhoria social e profissional, o que levou ao entendimento a partir das experiências da CNEA, de que a solução do problema do analfabetismo seria a escolarização primária das crianças, entendendo que o ensino de adolescentes e adultos deveria ter apenas o aspecto de medida complementar, sendo mais importante a generalização do ensino primário.

3.4 Principais marcos regulatórios e Políticas Públicas da EJA após a Constituição Federal de 1988

A partir de tantas lutas pela inclusão de uma política de educação voltada ao público jovens e adultos, como vimos até o momento, muitas conquistas foram alcançadas, mesmo com tantos entraves políticos.

Muitas políticas educacionais foram criadas para que seja garantido o acesso à educação para esses sujeitos, com intuito de reconhecimento de suas especificidades e diferenças. Essas políticas precisam ser consideradas nas propostas de educação, no sentido de que, pensar em uma educação para jovens e adultos, pois não pode ser a mesma pensada e desenvolvida para crianças. Nesse sentido, apresentaremos uma breve cronologia dos marcos legais nos anos que se seguiram após a implementação da Constituição Federal de 1988.

- *Constituição Federal (CF) – 1988*

Conhecida como Constituição Cidadã por ter sido redigida durante o processo de redemocratização do Brasil após o fim da Ditadura Militar, a Constituição de 1988 é o texto-base que determina todos direitos e os deveres dos entes políticos e dos cidadãos do Brasil. Apesar de haver insinuação de que esta afirmação tenha sido exagerada, a CF apresentou muitos dispositivos que garantiram a afirmação direitos civis, sociais e culturais nunca contemplados em constituições anteriores; segundo o autor, com essa declaração: “o constituinte quis fazer crescer tanto os direitos da cidadania, quanto os deveres do Estado em assegurá-los.” (CURRY 2013, p. 196).

No que diz respeito à educação, a CF traz uma grande marca na evolução do direito, ao afirmá-la como direito subjetivo, por se tratar de um direito juridicamente protegido e devendo ser garantidas todas as condições para que seja alcançado.

Em relação à educação escolar o autor ainda afirma que na-Constituição Federal

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado. (CURY 2008, p. 296).

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) - Lei 9.394 (1996)*

A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser considerada como o principal marco legal dos dias atuais, pois surge com o conceito de educação básica e a obrigatoriedade da oferta, Segundo Cury (2008), o conceito de educação básica carrega

um sentido próprio que se opõe ao específico e com a noção de direito como oposição ao privilégio e busca uma abertura universal dos aprendizados e dos saberes de todas as pessoas, respondendo às necessidades educativas como um patrimônio cultural para o desenvolvimento humano.

A LDB também determina as três etapas da educação como garantia, ampliando o conceito de educação obrigatória desde a educação infantil ao ensino médio.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (Redações dadas pela lei 12.796 de 2013).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a Lei determina:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Especificamente na Seção 5 da Lei, a EJA tem tratamento exclusivo nos Artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

A partir de 2018, a LDB apresenta o conceito de educação ao longo da vida, que articulada à educação, diferencia a visão estanque da educação escolar seriada, independentemente da idade, e soma-se à própria vida para além dos espaços formais de aprendizagem. “Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não

pode ser controlada pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação.” (GADOTTI, 2016).

- *FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – LEI N° 9.424 de 24 de dezembro de 1996*

Criado pelo Ministério da Educação em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) destinava-se a atender somente o Ensino Fundamental. Destaca-se que a EJA foi excluída do fundo¹⁶. Esse fundo vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

- *FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Lei n°. 11.494, de 20 de junho de 2007*

Instituído pela Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória n° 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, o FUNDEB passa a vigorar como a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, que diferentemente do FUNDEF destina recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e para modalidade EJA. A distribuição dos recursos passa a ser realizada conforme os dados das matrículas públicas e conveniadas apuradas pelo Censo Escolar do ano anterior. “Assim como seu antecessor, caracteriza-se como um Fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios Estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira” (GARCIA 2011, p. 103).

- *Parecer CNE n° 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*

¹⁶ Exclusão da modalidade EJA do (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação. Isso se deu com o veto do Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso), através da Emenda Constitucional 14/96. Essa emenda excluiu a EJA para fins de cálculos dos recursos do Fundo e suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não puderam concluí-lo. E também suprimiu o artigo 60, que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos (GARCIA 2011). Cabe dizer que seus recursos vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

Este parecer institui Diretrizes Curriculares específicas para a Educação de Jovens e Adultos, estruturada a partir das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio. Nele está especificado as funções da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora:

Função reparadora – esta significa a reparação de um direito negado historicamente, e busca elevar o sujeito a um estado de permanente igualdade, não sendo apenas um sistema compensatório. Deve possibilitar uma educação como base para a concretização de outros direitos, colaborando, não somente para minimizar a discriminação, mas para promover a elevação da autoestima do sujeito, dando-lhe condições de reconhecer-se como igual, e não mais inferiorizado por uma condição imposta historicamente aos que buscam essa modalidade. É importante ressaltar que essa função necessita estar presente no cotidiano escolar e nas práticas educacionais, de forma que a EJA não represente apenas um espaço de aligeiramento do conhecimento.

Função equalizadora – essa função trata-se de uma forma de favorecer a entrada e permanência na escola a inúmeros segmentos da sociedade, como trabalhadores, donas de casa, imigrantes, pessoas em situação de cárcere privados, entre muitos outros. Tem como objetivo, não somente possibilitar a inserção na escola, mas oportunizar melhores condições de trabalho e vida social. Segundo o parecer, acima indicado (p. 10), “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”, sendo assim, ela deve promover a educação obrigatória, mas reconhecendo as qualidades individuais, as competências e as contribuições que cada sujeito pode trazer para sociedade, dando-lhes condições para desenvolverem suas potencialidades por meio de suas experiências de vida.

Função qualificadora – trata-se de uma função permanente, com objetivo de proporcionar um conhecimento atualizado e de qualidade para uma educação ao longo da vida, permite reconhecer o potencial de autonomia do sujeito, que no decorrer de sua formação, pode identificar potenciais artísticos e intelectuais até então reprimidos pela falta de reconhecimento de si próprio. Essa função visa uma maior participação política do sujeito, sua qualificação para o mundo do trabalho, e a possibilidade de uma inserção tecnológica em vista à atual realidade virtual em que a sociedade se encontra.

Nesse sentido, a função qualificadora da EJA respalda o tema em questão ao reconhecer o potencial de quem frequentou a EJA não somente para a inserção no mundo

do trabalho, pois busca garantir o direito dos sujeitos a uma educação que os qualifique e possibilite sua preparação para o universo acadêmico a partir do reconhecimento de suas capacidades e potencialidades. Ainda que o parecer não mencione a educação superior do sujeito da EJA, podemos considerar que a função qualificadora demonstra as possibilidades de continuidade de formação ao afirmar que “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e diversidade.” (Parecer CNE 11/2000, p. 11).

Ainda cabe citar os importantes programas criados no Governo do Luiz Inácio Lula da Silva¹⁷ como o Brasil Alfabetizado, PROEJA¹⁸ e o PROJOVEM¹⁹ que tiveram interlocução e presença nas escolas públicas, que serão trabalhados posteriormente para a versão final.

As questões apresentadas acima pelas legislações demonstram as tensões que perpassam a compreensão do que é EJA, muitas vezes não pensada como uma política democrática e sim voltada apenas para reparar e minimizar o alto índice de analfabetos. Essas políticas, no entanto, deveriam equalizar de fato o acesso e permanência, fornecendo a esse público uma educação que possibilitasse a tomada de consciência.

A tabela a seguir mostra a necessidade de diretrizes que de fato impulsionem a educação a esse público, mas uma educação que seja para a vida, e não somente como redutora no número do analfabetismo no Brasil.

Quadro 9: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos

Ano do Censo	População total	Pessoas não alfabetizadas (Número)	Pessoas não alfabetizadas (%)
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4

¹⁷ Mandato de 2003 a 2010.

¹⁸ A regulamentação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é dada pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

¹⁹ Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Criado pela Lei 11129, de 30 de junho de 2005.

2000	119.533.048	16.294.889	13,6
2006		14,4	10,9
2013		13	8,3

Dados organizados por Garcia (2011, p. 80).

Os dados demonstram que o número de pessoas analfabetas realmente diminuiu expressivamente no último século, principalmente no que tange à proporção de analfabetos em relação à população total no país.

Esses números, bem como a análise da criação das políticas voltadas à EJA, assim como os aspectos históricos que vimos até o momento, nos mostram apenas dados voltados ao acesso à educação básica, todavia o debate que buscamos inferir, vai além do direito de estar inserido, mas de olharmos para a essa modalidade como espaço de sujeitos e tempo escolar que não é o da infância, e sim a jovens, adultos e idosos que carregam suas subjetividades e percursos tanto sociais como humanos com significados diferentes e com desejos e necessidades também diferentes. Nesse sentido que se torna fundamental discutir a alfabetização mesmo sendo um trabalho pensado para um público que já vem buscando o continuar, o ir além de alfabetizar-se, porém a EJA ainda vem sendo vista apenas como tempo de recuperação e reparação.

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história – e continua tendo até nas Diretrizes Curriculares – uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classes, [...]. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter produzido as hierarquias de classe, gênero, raça etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas. (ARROYO, 2019, p. 24-25).

“Se quisermos que em nossa sociedade a ida a escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder” (PINTO 2001, p. 72). A afirmação feita por Álvaro Vieira Pinto²⁰ escrito no ano de 1966 nos ajuda pensar em dois sentidos sobre o direito a educação: a ida à escola enquanto criança na idade considerada “regular” e principalmente o ingresso ou retorno dos jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos, pois afirma que somente a criação de leis e regulamentos que exigem do sujeito uma formação não é o suficiente para que esse direito se concretize.

²⁰ O registro trata-se de uma afirmação feita por no livro, “Sete Lições Sobre Educação de Adultos”, escrito no ano de 1966.

É preciso que sejam criadas as condições apropriadas e necessárias à condição de cada um. Cabe ressaltar que o texto foi escrito em um momento de grande discussão sobre a obrigatoriedade da educação, posto que estava em vigor no Brasil a Constituição Federal de 1946 que trazia alguns avanços para ensino primário, sendo aprovada no ano seguinte, a Constituição Federal de 1967, na qual traz pela primeira vez a obrigação relacionada à idade e não mais a série, e determinava o ensino obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos em estabelecimentos oficiais a todos os brasileiros. (CURY e FERREIRA, 2005).

Isso posto, dialogamos no sentido da educação não como dever do estado, pois essa percebemos que já vem sendo debatida e discutida há muito tempo, mas intencionamos destacar o significado de “*poder*” que o autor menciona, no sentido de conseguir, de alcançar esse direito, não somente como cidadão de direito, mas como sujeitos participantes da história que possam escolher e trilhar suas metas como assim o desejarem.

Nesse sentido, que entendemos a nossa pesquisa como um “inédito viável”, pois não desconsidera todo contexto percorrido pela EJA, com todos os percalços que vêm vinculados às suas políticas, e à sua história, mas busca atribuir um horizonte de possibilidades para quem conseguiu alcançar o que um dia fazia parte de uma perspectiva, alcançando um fazer concreto em torno da luta pelo sonhado. (FREIRE, 2020).

4 AS CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS DE PAULO FREIRE NO QUE SE REFERE AO DIREITO DO ADULTO À EDUCAÇÃO E O SEU MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

A década de 50 foi marcada não somente pelo seguimento dos movimentos populares e das campanhas de alfabetização de adultos, mas principalmente pelo início da presença marcante de Paulo Freire e suas experiências com a educação de adultos. Paulo Regis Neves Freire ganhou os olhares não só do Brasil, mas do mundo, com o seu conhecido Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que defendia o direito do povo à educação e afirmava que muito mais importante que a leitura da palavra era a leitura crítica do mundo (FREIRE 2011).

Para Gadotti (2011), até o final dos anos 40, a educação de adultos vinha sendo concebida como extensão da escola formal e entendida como democratização da escola, principalmente para as zonas rurais. Já no final dos anos 50, o autor afirma que duas eram as tendências mais significativas de educação de adultos: a educação funcional (profissional) projeto que visava o desenvolvimento e treinamento da mão de obra e a educação libertadora, a educação pela conscientização defendida por Paulo Freire.

4.1 Trajetória, vida e educação

Formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife em 1947, Freire até se arriscou no serviço de advocacia por um pequeno período, porém, “a expectativa de trabalhar como advogado era sempre confrontada com a atividade de professor, que já exercia e que tanto o atraía” (HADDAD 2019, p. 38). Deixou a profissão de advogado pouco tempo depois ao aceitar o convite para trabalhar na Divisão de Educação e Cultura do recém criado Serviço Social da Indústria (SESI), onde permaneceu por 10 anos.

No decorrer do período em que trabalhou no SESI, Freire se manteve envolvido com inúmeros programas que o aproximavam cada vez mais da educação e dos trabalhadores e operários. Publicou vários artigos e participou de muitos congressos e seminários. Haddad (2019) relata que, em 1948, Freire, sua esposa Elza e outros voluntários elaboraram um relatório para o II Congresso Nacional, com o título: *a Educação de Adultos e as populações marginais: O problema dos mocambos*. O relatório sugeria uma crítica ao assistencialismo, percebido por ele através do seu trabalho, e que a ação alfabetizadora deveria proporcionar à população marginalizada da periferia uma maneira de sair dessa condição de marginalizados e participarem da vida política do país.

Tal relatório tornou-se referência para a educação de jovens e adultos após ser publicado nos anais do evento.

Em paralelo com seu trabalho no Sesi, foi nomeado professor catedrático interino de história e filosofia da educação na Faculdade de Belas Artes de Recife. Em 1959, defendeu sua tese de doutorado com o tema: *Educação e Atualidade Brasileira*. Segundo Haddad (2019), a partir desse trabalho, suas pesquisas ganharam imensa repercussão e dimensão nacional garantindo o prestígio para dar continuidade às suas pesquisas, porém também despertou desconfiança e perseguição que acabaram levando-o ao exílio após o golpe militar de 1964.

No ano de 1961, foi nomeado como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife, onde inaugurou e coordenou o Serviço de Extensão Cultural (SEC), sendo convidado no ano seguinte, pelo prefeito de Recife, para integrar o Movimento de Cultura Popular (MCP), movimento que buscava atender a elevada demanda por escolarização, ainda que inicialmente priorizasse a educação de crianças, acabou por estender também aos adultos nos Centro de Cultura Popular, tendo Paulo Freire tomado a frente do setor de educação destinado a adultos, o que, segundo Paiva (2015, p. 368) “representou uma etapa importante no desenvolvimento das ideias que estarão presentes na teorização e na metodologia elaborada por Paulo Freire”. Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963, o MCP realizou uma experiência de educação pelo rádio, com recepção organizada em escolas experimentais.

Com a grande demanda de adultos fazendo parte do movimento e com programas de alfabetização e pós-alfabetização, Paulo Freire percebeu a necessidade de construção de um material didático específico de apoio aos monitores que trabalhavam com a alfabetização dos adultos. Foi elaborado, então, um livro de leitura para adultos. Apesar de o material se apresentar como um instrumento de cultura na busca da emancipação de adultos, Freire nunca fora favorável ao uso de cartilhas, pois as considerava externas ao processo educativo e que esse material não estimulava o aluno a pensar a partir de seu cotidiano, porém, caso não apresentasse uma metodologia adequada, não poderia evitar sua utilização (HADDAD, 2015). A partir de então, passou a estudar formas de desenvolver um material alternativo. Freire entendia que a educação era um processo que deveria considerar a construção da autonomia do sujeito e não a redução a objeto aprendente.

a alfabetização não se pode fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente

ajustado pelo educador. Essa é a razão que procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais a condição de objeto de alfabetização do que sujeito da mesma. (FREIRE, 2021, p. 99).

4.2 O Método Paulo Freire e as Campanhas de Alfabetização de Adultos

Freire como pesquisador-alfabetizador já havia percebido que recursos como, materiais visuais em formato de cartazes, desenhos ou slides fluíam melhor nas reuniões em que participava, o que o levou a pensar em desenvolver algo semelhante também para a alfabetização. Com o apoio de sua esposa Elza, que era alfabetizadora e a partir de uma experiência que teve com seu filho de três anos de idade, que, quando passava com seus pais de carro em frente a um ponto de ônibus, ao ver a imagem de uma lata de Nescau, o menino, que costumava assistir a propaganda na televisão, apontou para a lata, falou a palavra Nescau e cantou a música que escutava na propaganda. Freire se surpreendeu ao perceber que de certa forma seu filho leu a palavra. A partir desse episódio, passou a elaborar um método que conectasse as palavras às imagens e incorporasse às experiências. Com o material preparado, convidou Maria – uma senhora que os auxiliava nos cuidados com a casa e com seus filhos, e que não sabia ler e escrever – a participar de uma experiência de alfabetização.

Com a imagem de um menino e da palavra escrita, percebeu que Maria conseguia, mesmo sem saber ler, fazer associações entre a imagem e a palavra escrita que ao retirar a primeira sílaba, por exemplo, ela respondia que estava faltando um pedaço da palavra, faltava o começo. A partir dessa experiência, Freire percebeu que havia encontrado um caminho, passou a elaborar materiais e a desenvolver suas descobertas com grupos de pessoas que seriam alfabetizadas, priorizando sempre temas de interesse dessas pessoas (ibidem). Sua primeira experiência com a utilização de sua nova metodologia foi realizada com apenas cinco pessoas de uma escola de Recife e, apesar de duas terem desistido, as três que deram continuidade mostraram resultados surpreendentes, nascendo, dessa forma, como explicita Haddad (2015) o que viria a ser chamado de “Método Paulo Freire de Alfabetização”.

Com os instrumentos já elaborados e testados em outros grupos pequenos, o método passou a ganhar visibilidade. Para que seu método pudesse ficar ainda mais conhecido, Freire em parceria com a equipe de Serviço de Extensão Cultural da

Universidade de Recife, passou a escrever textos, que posteriormente foram consolidados em uma coletânea e publicados pela Revista de Cultura, nº 4 de 1963 da Universidade de Recife, tendo sido um deles assinado por Freire, com o título “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, utilizado como metodologia em algumas campanhas de alfabetização.

A campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, promovida pelo então prefeito Djalma Maranhão, que definiu a educação e cultura como meta número um de seu governo, foi uma grande marca da luta pela alfabetização, sendo uma das primeiras grandes campanhas a utilizar o método desenvolvido por Freire. Segundo Germano (1989, p. 96), o nome da campanha surge a partir de uma reportagem realizada pelo jornalista Expedito Silva, na qual se “afirmava que até de pé no chão também se aprende a ler, querendo dizer que de agora em diante educação não era mais privilégio, pois todos teriam acesso à escola, sem fardas, com qualquer roupa e até mesmo sem calçados”. Ainda segundo o autor:

a Campanha significou, além das escolinhas e dos Acampamentos Escolares, a criação de bibliotecas populares, de praças de cultura, do Centro de Formação de Professores, do Teatrinho do Povo, da Galeria de Arte; significou a formação de círculos de leitura, a realização de encontros culturais, a reativação de grupos de danças folclóricas, a promoção de exposições de arte, a apresentação de peças teatrais, isto é, redundou numa organização cultural da cidade, onde o povo participava efetivamente e não apenas assistia como mero espectador. (Ibidem).

Segundo Góes (1980, p. 56), no início da campanha havia uma grande resistência dos adultos analfabetos a irem para escola, pois não aceitavam ficar sentados em bancos soletrando “Eva viu a uva”, o que levou os integrantes da campanha à compreensão e ao desafio de que se o adulto não vai à escola, então a escola deveria ir até a casa do adulto, quando então “os estudantes secundaristas entram em cena: equipe previamente treinada, professores-meninos-voluntários, indo de casa em casa, de porta em porta, alfabetizavam pequenos grupos daqueles adultos. Funcionava a escola a domicílio” (ibidem). E assim foi feito, os adultos eram alfabetizados em casas, com o método Paulo Freire, até serem formados os círculos de cultura, compreendidos em 22 núcleos.

A partir da grande visibilidade que essa ação vinha ganhando, outras campanhas e movimentos se apoiaram no método criado por Freire, entre eles a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar) em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil de 1961 e os Centros Populares de Cultura (CPC) criados por cineastas e dramaturgos interessados em se

aproximar dos setores populares, com a apresentação de filmes e peças teatrais que abordavam temas voltados à realidade brasileira. Dessa forma, a metodologia de Paulo Freire passava a ser difundida em âmbito nacional, vinculando sempre as ações de conscientização política aos trabalhos realizados que utilizassem seus métodos.

Em 1962, Freire recebeu a visita do secretário de Educação do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, que a pedido do então governador de estado conversou com Freire para que ele pudesse ajudar na alfabetização de adultos do estado. Nasceu nesse momento os primeiros passos para a maior campanha de alfabetização conhecida no Brasil. A campanha conhecida como “As 40 horas de Angicos”, cidade berço do governador. Haddad (2015) afirma que Paulo Freire compreendia que a escolha da cidade tinha forte interesse em reforçar suas bases eleitorais, sendo assim, uma das condições estipuladas por ele foi a de que não houvesse interferência política de nenhuma ordem. Os recursos para a campanha viriam de um programa lançado pelo então presidente americano John Kennedy – Aliança para o progresso – o que acarretou muitas críticas a Paulo Freire, porém para ele se não houvesse interferência política, não via problema de o programa financiar a campanha, e também se assegurou que seu relacionamento seria exclusivamente com estâncias estaduais.

Em média, trezentas pessoas se inscreveram no programa, que foi difundido principalmente pelas visitas dos estudantes às residências, mas também por conversas em locais públicos e por convite feito através de alto-falantes. A solenidade de abertura em 18 de janeiro de 1963, foi realizada pelo governador Aloízio Alves e o secretário de Educação e Cultura Calazans Fernandes, com jornalistas e fotógrafos presentes.

O texto que segue é parte de uma reportagem publicada por Luiz Lobo na Tribuna da Imprensa do Rio, intitulado “A hora e a vez de Angicos”²¹.

Acontece em Angicos, cidadezinha do centro do Rio Grande do Norte, vinte e cinco estudantes acamparam por lá e estão fazendo a mais importante experiência em educação da história do Brasil. Estão tentando, em 40 horas, alfabetizar toda a cidade.

Outro dia aparece por lá, um bando de moças e rapazes, universitários e ginasianos. E vão, de porta em porta, de conversa, querendo saber:

_ O senhor sabe ler?

E vão avisando:

_ Nós vamos ensinar todo mundo a ler. E as aulas não vão demorar muitos dias. O senhor quer aprender?

_ Então não quero môço?

_ Prá que o senhor que aprender a ler?

_ Prá me livrar.

²¹ Não foi encontrada a data de publicação da reportagem.

O texto demonstrava a importância política que a campanha teve em relação à conscientização dos analfabetos, que compreendia o ato de aprender a ler e escrever como um ato de libertação.

Em pouco tempo, a campanha repercutiu no Brasil inteiro. A alfabetização de 300 pessoas em 40 horas, uma experiência de alfabetização em massa, mas que significava não somente a alfabetização para a aprendizagem, mas a alfabetização para a formação da consciência, ou seja, não se tratava somente de uma formação em massa, mas sim uma mobilização popular que visava a conscientização.

Mas, infelizmente, essa movimentação de formar uma sociedade crítica não agrada a todos, e quanto mais as ideias de Freire se propagavam, mais incomodavam a quem preferia uma massa domesticada e acrítica.

4.3 O golpe, nos brasileiros e na vida de Paulo Freire

Haddad (2019) relata que a cerimônia de encerramento foi um ato nacional, foi também a última hora aula, aberta pelo presidente da República João Goulart, onde estavam presentes todos os governadores do Nordeste. No discurso do governador do estado, ele anunciou sua pretensão de espalhar a experiência por outras cidades e atingir a alfabetização de duzentos mil adultos. Porém, na mesma cerimônia, estava presente o general Humberto de Alencar Castelo Branco, que posteriormente foi empossado como presidente da República com o golpe militar. Haddad (2015) menciona que ao final da solenidade o general comenta com o secretário da Educação que:

O trabalho realizado em Angicos o preocupava, pois serviria para “engordar cascavéis nesses sertões”. No jantar oferecido naquela noite de 1963, o general disse a Paulo que já havia sido alertado sobre o seu caráter subversivo – e que agora estava convencido por sua defesa de uma “pedagogia sem hierarquia”²² (p. 72).

Divulgada em todo país, e a partir da forte repercussão que teve a experiência em Angicos, em junho do mesmo ano Freire é convidado pelo Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, a liderar uma ação nacional de alfabetização de adultos. Em setembro aconteceu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, com mais de 70 organizações participantes e representantes estaduais envolvidos com a

²² A visão e o posicionamento do general quanto ao pensamento e as iniciativas de Freire se confirmaram após o golpe militar com a rapidez com que ele foi preso no ano seguinte quando o general Humberto de Alencar Castelo Branco assume o governo durante o golpe militar.

alfabetização de adultos, dando sequência aos trabalhos mesmo com tantos desafios a serem ainda superados. Em janeiro de 1964, foi instituído o novo decreto, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Ministério da Educação e Cultura, que deveria ser desenvolvido pelo Sistema Paulo Freire. Com a meta de alfabetizar cinco milhões de pessoas no Brasil, garantindo assim o direito de votar aos até então analfabetos, o cenário das próximas eleições seria composto também pela massa dos setores populares críticos e conscientes. Nesse sentido, tanto o PNA como Paulo Freire passam a ser vistos como uma ameaça de perda dos privilégios aos setores conservadores apoiados pelos militares.

O momento, ainda seguindo os pensamentos de Haddad (2015), vinha se articulando de forma criativa e propício para o desenvolvimento de uma educação crítica e para a cultura popular, que agora já vinha se espalhando inclusive pela América Latina. Porém, com o golpe militar ocorrido em abril de 1964, o PNA foi imediatamente desarticulado e Paulo Freire preso. Se iniciava no Brasil, um retrocesso de todo o processo até então alcançado, e muito além disso, uma enorme repressão a todos que manifestassem ideias contrárias aos chefes do governo.

Humberto de Alencar Castelo Branco assumiu a presidência com o golpe, e Paulo Freire passou então a ser acusado, juntamente com outros membros do PNA, de propagar ideias contrárias ao regime democrático, e estar envolvido com o comunismo. Em 16 de junho, Freire foi preso, sem nenhuma acusação concreta, estando recluso por 70 dias. Sua vontade era permanecer no Brasil, mas após um novo mandado de prisão argumentando que estivesse envolvido em subversão, que seu método não teria validade nem originalidade e que seria um aliciador do marxismo, Freire decidiu deixar o país e, convidado a trabalhar na Bolívia como assessor de educação voltada ao ensino de adultos, decidiu aceitar o convite, iniciando assim seu exílio, que duraria 15 anos.

Infelizmente, o golpe paralisou – congelou – todas as iniciativas de progresso no campo da educação no país. Alguns programas foram implementados durante o período em que se manteve a ditadura militar, porém, com objetivos totalmente contrários ao processo de democratização anteriormente iniciado. Após várias experiências de alfabetização fracassadas o governo percebia, segundo Haddad e Di Pierro (2000) que precisava responder às questões sobre o direito que vinha se destacando como legítimos, mas sem modificar as estratégias que atendessem os interesses do modelo de hegemonia socioeconômica que o regime militar vinha acentuando. Para tanto, foi implantado em 15 de dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ainda segundo os autores, inicialmente o movimento apresentava uma proposta pedagógica,

mas que, com as pressões do regime militar para atender os objetivos e interesses políticos, passou a apresentar um caráter técnico de formação em massa. Até 1970, a função do Mobral era o financiamento e a orientação técnica para programas de alfabetização, porém, sem ter sido colocado em prática. Segundo Paiva (1981), somente no ano de 1970 que o Mobral passou a organismo executor de um programa de alfabetização, tornando-se junto com a expansão do ensino superior os pilares do governo militar, porém com objetivos muito distintos.

Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender às demandas das classes médias por esse nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto as classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias, (PAIVA, 1981, p. 85)

Nesse aspecto, segundo a autora, o Mobral fez com que os empresários acreditassem que o programa não somente “livraria o país da chaga do analfabetismo, mas que simultaneamente, realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo* e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (p. 100).

Percebe-se a grande diferença de objetivos das campanhas realizadas anteriormente ao golpe, para o movimento que o governo militar realizou em prol da educação de adultos, o que reprimia o método Paulo Freire, interrompendo uma história que vinha ganhando espaço e força para a formação de uma massa consciente que vinha buscando estabelecer um lugar de direito frente às conquistas que haviam se iniciado. Gadotti (2004) explica que, segundo Freire, para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis, o diálogo crítico, a fala e a convivência.

Foram 15 anos de exílio de Freire, tempo em que, aquilo que deveria ter acontecido aqui no Brasil, aconteceu pelo mundo, o reconhecimento de seu trabalho. Paulo Freire se destacou em inúmeros países, passou parte desse tempo vivendo na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Genebra, sendo convidado por muitas Universidades a realizar trabalhos, palestras e participar de congressos e seminários. Não caberá aqui situar todas as suas experiências durante esses 15 anos, porém é importante destacar que durante o tempo que viveu em Genebra, Freire atuou no departamento de educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), o que o levou a realizar os trabalhos que talvez

tenham sido os de maior significância para ele. Nesse período, foram desenvolvidos muitos trabalhos em alguns países da África – continente que estava sendo marcado pelas lutas de libertação, com destaque a Guiné-Bissau, onde Freire pôde colocar suas ideias em prática, não que não o tenha feito nos outros países por onde passou, mas nesse local, seu método de alfabetização de adultos foi implementado com seu viés libertador e conscientizador.

Foi também durante o exílio que Paulo Freire escreveu várias obras, entre elas a que mais se destacaria mundialmente, “Pedagogia do Oprimido”, livro que foi traduzido para mais de 20 idiomas.

4.4 A volta ao Brasil depois de percorrer o mundo ensinando

No ano de 1979, Paulo Freire voltou ao Brasil. Em um artigo escrito por Almino Affonso, para a Folha de São Paulo, de sete de agosto de 1979, intitulado: “Um educador engajado”, o autor destaca:

Chega hoje a São Paulo, depois de mais de quinze anos de exílio, o professor Paulo Freire, há muitos há de causar estranheza, que um educador, desvinculado de uma militância política em seu sentido estrito, tenha estado impossibilitado de regressar à terra natal durante tanto tempo. [...] com uma bagagem carregada de serviços prestado aos povos da América Latina, e da África, com uma obra consagrada, em sucessivas edições, em vinte idiomas, com título de doutor honoris causa pela Universidade de Louvain (Bélgica), Universidade Livre de Londres (Inglaterra), Universidade de Michigan (Estados Unidos e Universidade de Genebra (Suíça), com uma grandeza que decorre, sobretudo, de haver posto sempre o seu pensamento a serviço da libertação do homem. (HADDAD, 2019, p. 137).

Já no Brasil, seu trabalho manteve-se voltado à educação popular e à educação de adultos, lecionou em programas de pós-graduação em várias universidades. Com as eleições de 1988, ao ser eleita para a prefeitura de São Paulo pelo Partido do Trabalhadores (PT), Luiza Erundina convidou Paulo Freire para assumir a Secretaria de Educação, pois, segundo a prefeita, a indicação de Freire “significava a reparação de duas injustiças: o exílio de educador e o esquecimento de seu método de alfabetização” (HADDAD, 2019, p. 191). Durante o tempo em que esteve como secretário, entre as suas principais iniciativas estiveram, a criação do Programa de Alfabetização de Adultos (EAD) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Freire esteve frente à secretaria até vinte e sete de maio de 1991, porém, confessando seu desejo de ficar mais tempo em casa, poder se dedicar mais a seus livros e já cansado após os

desgastes que o cargo o atribuía, Paulo Freire deixou o cargo. Com tempo novamente, retornou à escrita de novos livros, sendo em abril de 1997, lançado a que seria sua última obra, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Em 1992, foi fundado por brasileiros e estrangeiros, o Instituto Paulo Freire, tendo hoje, sedes espalhadas por 15 países.

No dia 2 maio, do mesmo ano, Freire morreu em consequência de problemas cardíacos, deixando para trás, um legado de luta e exemplo, ficando conhecido na história do país como o brasileiro mais reconhecido no exterior, com 34 títulos de doutor honoris causa por universidades do Brasil e do mundo. Em 2009, foi reconhecido como anistiado político pela Comissão da Anistia do Ministério da Justiça. Mesmo depois de sua morte, alguns livros ainda foram escritos a partir de textos, artigos e cartas deixado por ele.

Ainda segundo Haddad (2019), Jaime José Zitkoski, Danilo Streck, e Euclides Redin organizaram a obra, “Dicionário Paulo Freire”, com mais de duzentos verbetes escritos por inúmeros autores convidados, constituindo-se uma importante fonte de referências das ideias e conceitos do autor. E em abril de 2012, Freire foi intitulado Patrono da Educação do Brasil. Haddad (2019, p. 219) apresenta um estudo realizado em 2016 pelo professor Elliott Green da London School of Economics, que mostrou que o livro Pedagogia do Oprimido era, na ocasião, a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, atrás apenas do filósofo Thomas Kuhn e do sociólogo Everett Rogers, ambos estadunidenses.

Este breve relato da vida e do trabalho de Paulo Freire demonstra que a sua contribuição para a educação de adultos foi muito além das fronteiras do Brasil. Freire deixou sua marca e seu legado no mundo. Criador de inúmeras concepções, entre elas a que talvez mais se destaque, a concepção bancária, sendo oposta à concepção problematizadora, da qual, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Para Gadotti (2004), Freire era um educador otimista e crítico, e que sua obra deve servir de estímulo para prosseguirmos na tarefa de reconstrução social na qual o educador tem um papel importantemente decisivo. Arroyo também destaca a importância da contribuição de Paulo Freire para uma educação humanizadora de sujeitos coletivos.

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais de libertação do povo da África e da América Latina. (ARROYO, 2020, p. 27).

Para Garcia (2011, p. 279), Freire nos mostrou que “ensinar é criar possibilidades para a produção de conhecimento, em que a participação ativa de todos os sujeitos do espaço-tempo escolar subjaz à proposta pedagógica de uma educação autônoma e emancipatória”.

Para a nossa pesquisa, nos debruçamos sobre o pensamento de Paulo Freire como referencial teórico central, o que possibilitou o debate quanto ao direito à educação para jovens e adultos, direito esse que vai além da inserção na educação básica afirmada pela constituição, mas sim o direito de escolha, de continuidade e principalmente de reconhecimento do lugar desse sujeito, tanto na sociedade, como nas políticas de educação afirmativas. Paulo Freire sempre afirmou a educação como ferramenta que ajudasse os sujeitos a imergirem do processo de acomodação para inserirem-se de forma crítica em seu processo histórico, uma educação que “não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito e não objeto”, (FREIRE, 2021, p.82)

Todos esses fatores que levam os sujeitos a se perceberem como culpados por uma situação que, em alguns casos buscam superar, mas em outros momentos se conformam, trata-se na verdade, de condicionantes históricos, predeterminados, que dificulta o reconhecimento de “que somos seres condicionados, mas não determinados” Freire (1996, p. 19).

Freire defendia que o sentido da vida era a busca constante pela humanização a partir da conscientização da inconclusão do ser, a partir de uma perspectiva dialógica na busca pela autonomia e pela superação e o rompimento do oprimido ingênuo de um estado de alienação para a criticidade do ser mais (FREIRE 2005).

No mesmo viés de busca pela libertação do homem, as concepções freireanas se projetam sob a ótica da Pedagogia da Libertação. Freire não desassociava a consciência de classe como forma de conscientização das classes oprimidas, defendia uma educação libertadora como uma pedagogia que impulsionasse os processos de emancipação social. Freire conduziu sua práxis a partir da reflexão, da criticidade e da dialogicidade, aberto sempre aos movimentos em que colocava os sujeitos como protagonistas de sua existência, com a relação entre a realidade social e as diferenças culturais.

Poderíamos seguir citando os incontáveis conceitos de Paulo Freire que retratam sua contribuição ao debate e reflexão aqui pretendidos. Ao nosso olhar, Freire se constitui como a principal marca de visibilidade para a educação de adultos, coloca o sujeito juntamente com sua vivência no seu lugar de protagonismo social, fazendo entender que somente a educação tem a condição de tirar as pessoas do mero anonimato político, para

um posição de sujeito crítico e antagônico, ao passo que compreende o processo de desumanização ao qual estão submetidos e a uma reflexão dos processos de libertação e emancipação, o que possibilita se perceberem, não mais responsáveis por sua condição de subalternização, mas responsáveis pelas mudanças que a conscientização os fará perceber.

5 ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PROCESSOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao elegermos um tema para análise, que no caso de nosso trabalho envolve as trajetórias de estudantes da EJA no processo de acesso ao Ensino Superior, tornou-se importante compreender alguns aspectos relacionados a este nível de educação no Brasil, com o intuito de analisarmos se as ações afirmativas implantadas nas últimas décadas no país, como forma de promover o ingresso do público oriundo das classes menos favorecidas na universidade, têm minimizado a desigualdade de acesso, ou se apenas configura mais um percurso da hegemonia histórica que a educação, por inestimáveis vezes, contribuiu para a manutenção dessas desigualdades.

Neste sentido, começaremos nosso percurso no Ensino Superior pela década de 1960, pois mesmo marcada pelo Golpe Militar, no que se refere ao Ensino Superior, trouxe alguns impactos nas políticas públicas e na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 favoreceu a expansão de instituições isoladas, (SAMPAIO, 2015), o que abriu espaço para o setor privado, chegando a ser autorizados entre anos 1968 e 1972 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), 759 dos 938 pedidos para a abertura de novas instituições privadas de ensino no país.

Para Martins (2009), essa expansão das instituições privadas constitui um desdobramento da Reforma de 1968, pois mesmo que os objetivos dessa reforma tenham sido a modernização e a expansão das universidades públicas, principalmente as federais, tais modificações não deram conta da crescente demanda de matrículas, o que possibilitou as condições de articulação para instituições privadas entrarem no mercado, ofertando cursos superiores que suprissem as necessidades do mercado. Segundo Cunha (2007),

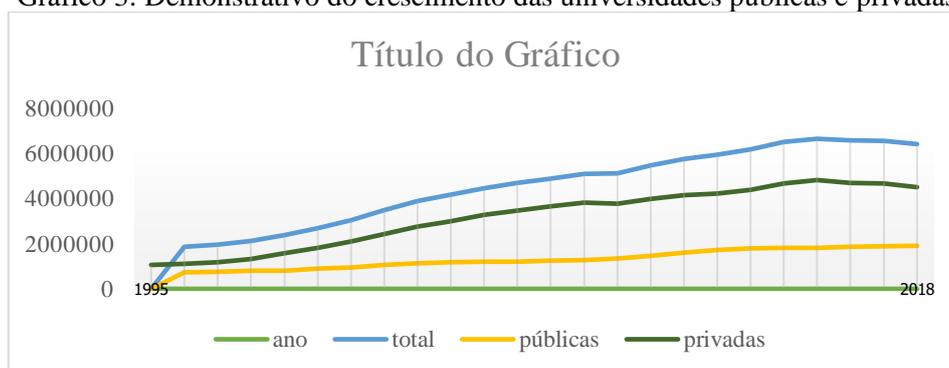
a reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da Produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional”. Sabia, também, que essa modernização visava criar condições “racionais” (melhor diria, tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda essa induzida pelo processo de monopolização (CUNHA 2007, p. 27).

Tais condições ocasionaram profundas debilidades no movimento e na conquista por mudanças substanciais, construindo assim um cenário propício para a elevação do número de universidades privadas a partir do final da década de 1960.

Na mesma década, em 1969 com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ficou estabelecido que a União ficaria responsável pela coleta, análise e

divulgação dos dados referentes ao Ensino Superior. A partir dessa determinação, em 1997, com a Lei nº 9.448, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)²³ é transformado em autarquia Federal, ficando assim estabelecido no Art. 1º, inciso I que esse passaria a “organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais”. Com essas novas implementações de divulgação dos dados, a partir do ano de 1995 passa então a ficar disponível os dados de toda a rede de ensino do país, incluído os dados do anuais do Ensino Superior no site do INEP, assim como de toda a rede de ensino do país.

Gráfico 3: Demonstrativo do crescimento das universidades públicas e privadas



Fonte: (Elaborado pela autora).

O gráfico demonstra que as matrículas nas Instituições privadas de Ensino Superior acompanham o crescimento total; quanto às públicas esse crescimento é muito menor, evidenciando assim a enorme ascensão das universidades privadas e da educação como mercadoria.

Quanto ao número dessas instituições, disponíveis na página do INEP, a partir das sinopses da educação superior, no ano de 1995, havia um total de 894 instituições, sendo 210 públicas e 684 privadas, o que corresponde a 76,5% do total das instituições, como demonstra o quadro a seguir.

²³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira elabora anualmente as Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, disponível a qualquer cidadão com interesse nos dados. Esse material pode ser acessado através do site: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 out. 2020. Lei 272/19.

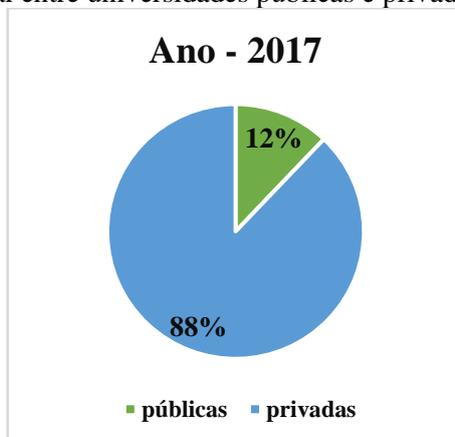
Gráfico 4: Demonstrativo do percentual de escolas públicas e privadas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Já em 2017, segundo o censo apresentado pelo INEP, esse número passa a 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% de um total de 2.448 instituição da rede. Esses dados confirmam a forte ascensão das Instituições privadas no decorrer desse período.

Gráfico 5: Percentual entre universidades públicas e privadas nos anos de 1995 e 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Enquanto em um período de 22 anos as instituições públicas tiveram um aumento de 89 estabelecimentos, as instituições privadas deram um salto de 1.468 estabelecimentos, o que demonstra a diferença de expansão entre os dois setores.

5.1 Ações Afirmativas

No final do século XX, várias foram as mobilizações em âmbito internacional, com seus principais marcos educacionais, destacando-se as Conferências Internacionais das Nações Unidas, nas quais o Brasil era um dos países participantes (GARCIA, 2011). Realizada, no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien cita em sua declaração que uma educação básica adequada “é fundamental para fortalecer

os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (UNESCO, 1990, p. 02).

No ano de 1998, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Superior, enfatizando em sua Declaração, já nas primeiras linhas, a importância vital da Educação Superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico no limiar do novo século, destacando no art. 2º a responsabilidade e a autonomia que as instituições de educação superior desempenham para uma nova visão da Educação Superior, e traz no Art. 3º o direito à igualdade de acesso a todos que buscam, independentemente da idade e sem nenhum tipo de “discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1998, p. 03).

Já no primeiro ano do novo século XXI, ocorreu a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban, na qual iniciou o debate sobre o sistema de cotas no Brasil, o que levou ao início da implementação das ações afirmativas. Segundo Silva (2015, p. 05), a “ação afirmativa assumiu a forma de cotas” e “as cotas raciais foram rapidamente combinadas com as cotas socioeconômicas. Essa junção de cotas raciais e socioeconômicas serviu como modelo federal de ações afirmativas que se tornou obrigatório a partir de 2012 (LEI nº 12.711/2012)”.

Desta forma, iniciou-se o processo de implementação de ações afirmativas através de políticas que possibilitassem o acesso à universidade a grupos desfavorecidos socialmente com intuito de corrigir as inúmeras desigualdades étnico-raciais. Demandas que a sociedade vinha sofrendo no decorrer da história ganharam a forma de cotas para acesso ao Ensino Superior.

No entanto, a implementação da Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, não foi o início do debate para o ingresso por cotas nas universidades no Brasil, muitos debates anteriores, com participação ativa de movimentos sociais já vinham buscando formas de reivindicações de políticas públicas no campo educacional. Silva (2015) afirma que desde a década de 1930 a Frente Negra Brasileira, juntamente com grupos do movimento negro, já lutava por políticas públicas que possibilitassem à população negra acesso à educação, uma vez que, “desde o pós-Abolição, os negros não conseguiram usufruir de direitos básicos”, (SOUZA, 2015, p. 39). No decorrer dos anos seguintes, mesmo com momentos de enfraquecimento como o período de ditadura militar, o

movimento sempre esteve presente frente às lutas pelo direito de acesso à educação, não somente ao direito de acesso ao Ensino Superior, mas também de ações políticas de acesso à educação básica para todos, retomando com força suas reivindicações na década de 1980. A partir dessas lutas e reivindicações, um vasto espaço foi aberto para a discussão de ações de inclusão, ressaltando assim as ações afirmativas para as pessoas com deficiência, idosos e mulheres, o que se deram não somente no campo das políticas públicas educacionais, mas também no que se refere aos serviços sociais.

Tomando força os debates em prol do acesso ao Ensino Superior, antes mesmo da lei ser aprovada, algumas universidades já haviam adotado o sistema de cotas para o acesso a seus cursos, a exemplo citaremos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que adotou as cotas em 2008, reservando 30% do total das vagas de seus cursos para alunos oriundos de escolas públicas, das quais, metade dessa reserva era destinada a autodeclarados negros (GRISA, 2015). O forte impacto dessa iniciativa foi percebido já no primeiro ano, passando de 3,27% em 2007, para 11,03% em 2008, mesmo sendo preenchidas apenas 44,02% das vagas ofertadas. Esse percentual aumenta a cada ano, chegando a quase 80% no ano de 2014. Com relação a esses índices, torna-se importante pensar não somente na forma de ingresso dos estudantes através das cotas, mas também da criação de políticas educacionais para a permanência nos cursos aos quais esse público ingressa. Nesse sentido o autor declara que:

O período ainda é curto para desenvolver séries históricas longas, pois mais de 70% dos cotistas estão ainda matriculados na universidade. Em cursos cuja dificuldade de acompanhar é maior, como algumas engenharias e exatas, quase todos os alunos de alguma forma sofrem algum tipo de retenção. Já em alguns cursos difíceis de ingressar, mas em que raramente há evasão e retenção, os cotistas têm melhor desempenho. O tempo que os alunos levam para se formarem na UFRGS é, tradicionalmente, longo em relação a outras universidades, e isso atinge todos os grupos de alunos. (GRISA, 2015, p. 39).

Utilizamos aqui apenas a UFRGS como exemplo, porém muitas outras universidades aderiram ao programa, mesmo sem a obrigatoriedade disposta na lei, com projetos de apoio do governo à expansão do Ensino Superior no Brasil, entre eles o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)²⁴, instituído pelo Decreto Presidencial

²⁴ DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo

6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de expandir e garantir as condições de acesso e permanência no Ensino Superior em universidades públicas. A partir desse incentivo, Araújo e Santos (2014) esclarecem que se expandiu o número de Universidades que aderiram ao programa de cotas, e para dar continuidade aos programas de expansão é criado então o Programa Universidade para Todos (ProUni). Da mesma forma, a UERGS, desde a sua criação, em 2001, já nasce com sistema de reserva de vagas, sendo 50% das vagas para pessoas economicamente hipossuficientes, negros e índios (respeitando a proporção no Estado de acordo com dados do IBGE), e 10% para pessoas com deficiência.

5.2 O ProUni

Diferentemente do REUNI, que possibilita a entrada em universidades públicas, o ProUni trata-se de um programa de acesso à Educação Superior em Instituições Privadas. O Programa foi instituído em 13 de janeiro de 2005, através da Lei nº 11.096, apresentando-se como mais uma das Ações Afirmativas do Governo Lula. Porém a proposta já vinha sendo estudada desde 2003, que inicialmente havia sido elaborada como Projeto de Lei nº 3.582/2004, de 13/01/2004, e posteriormente, como Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, chegando pôr fim à sua redação final em janeiro de 2005, com inúmeras emendas de propostas para mudanças de sua versão original, (ALMEIDA, 2015). O ProUni destina-se à concessão de bolsas de estudos, integrais ou parciais de 50%, a estudantes brasileiros, de baixa renda familiar, para o acesso a cursos de graduação em Instituições Privadas de Ensino Superior, segundo Marques (2015), os requisitos para ingresso nos cursos através do programa são:

- a) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- b) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola;
- c) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada;
- d) ser pessoa com deficiência;
- e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. (MARQUES, 2015, p. 53).

Como medida de ampliação ao acesso ao Ensino Superior, para as camadas menos favorecidas da sociedade, o Programa propõe a abertura de vagas em Instituições privadas e filantrópicas/convencionais, em resposta aos altos índices de desigualdade social neste nível de ensino, e busca ainda preencher o enorme número de vagas ociosas disponíveis. Em contrapartida, o governo promove a isenção de impostos às instituições que aderem ao programa, elevando de forma significativa as bolsas de estudos oferecidas para os egressos do ensino médio das camadas menos favorecidas, entre eles: negros, índios, pessoas com deficiência e professores da educação básica, vinculados à escola pública.

5.3 Os discursos hegemônicos que envolvem os processos de ingresso no Ensino Superior

Até o momento, apresentamos os principais programas que possibilitam o ingresso no Ensino Superior e o que percebemos é a semelhança nos critérios utilizados. Em todos os programas, fica clara a obrigatoriedade de aprovação nos processos seletivos-vestibulares ofertados pelas próprias instituições, ou pela aprovação e classificação também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, no que tange ao direito de acesso, infelizmente esses programas e ações ainda não são suficientes para reduzir as desigualdades, pois o Ensino Superior, desde os primórdios de seu surgimento até os dias atuais, ainda não é pensado de forma que possibilite essa redução. Vejamos o que dizem alguns documentos sobre a Educação Superior. A já mencionada Declaração Mundial sobre Educação Superior, em seu Art. 1º, afirma:

que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de [...] prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (UNESCO, 1998, p. 02).

A citação anterior demonstra que entre as missões da educação superior está a de promover oportunidades, possibilidades e opções de pontos flexíveis de ingresso e conclusão, consolidando os direitos humanos. Ao se referir à igualdade de acesso e à admissão à educação superior, essa menciona a Declaração Universal de Direitos Humanos afirma que essa igualdade de acesso “deve ser baseada no mérito, capacidade,

esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação” (ONU, 1960, apud, UNESCO, 1998, p. 3). A Constituição Federal Brasileira, menciona em seu Art. 208, inciso V, que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 72) Porém, quais seriam os determinantes de mérito, esforço, perseverança, determinação e capacidade aos quais os documentos se referem, e quais os mecanismos que atuam para determinar essas condições?

O discurso que decorre acerca dos méritos do acesso à educação superior, pode estar fundamentado em uma abordagem hegemônica pois, segundo Apple (2008), uma ideologia educacional liberal, pode demonstrar um melhoramento social, mas com uma ideologia meritocrata contrária: “A política educacional liberal – com sua ética de sucesso individual baseada supostamente no mérito – é vista como uma linguagem de justificação, como uma forma ideológica, em vez de ser uma descrição bastante precisa de como a educação funciona”. Nessa ideologia, os envolvidos não conseguem distinguir entre a “produção de determinados tipos de pessoa e do conhecimento, de um lado, e a reprodução de uma sociedade desigual que estabelece os papéis para os quais esses agentes são produzidos, de outro”, (APPLE, 2008, p. 51), gerando dessa forma uma sociedade que não percebe a manipulação estabelecida no discurso neoliberal de desenvolvimento.

O conceito de hegemonia, utilizado por Apple, em muitas de suas obras, é inspirado nos pensamentos de Antônio Gramsci.

A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não meramente secundário ou superestrutural (como o sentido deficiente de ideologia), mas vivido em tal profundidade, saturando a sociedade de um modo tal e – como Gramsci observa – chegando a constituir o limite do senso comum para a maior parte das pessoas sob sua influência, que termina por corresponder a realidade da experiência social. (APPLE, 2008, p. 38).

O autor traz a ideia de saturação a partir do processo hegemônico que caracteriza como normalidade a imposição de determinado grupo à sociedade, convertendo em senso comum suas ideologias, no que concerne aos direitos adquiridos – aqui expressos no acesso ao Ensino Superior. Schlesener (2016) também, com base nos pensamentos de Gramsci, afirma que o direito não consiste nos interesses da sociedade como um todo, mas sim, que “a função máxima do direito é pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo porque, sendo todos iguais, todos podem aspirar a tornar-se dirigentes ou a ascender socialmente” (SCHLESENER, 2016, p. 153).

Nas palavras de Gramsci,

Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática [...] Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (GRAMSCI, 1999, Q. 1, p. 114)

Nesse sentido, os programas de acesso à educação superior podem trazer à sociedade a percepção desse direito como algo alcançável a todos, dependente apenas da capacidade de cada um, um pensamento enraizado socialmente. Ainda com relação ao direito, Schlesener afirma que:

o direito atua para a acomodação das classes subalternas ao contexto da hegemonia vigente [...] direito torna-se, então, uma condição para a manutenção da ordem vigente, um condicionador que funciona como uma miragem a delimitar a ação política dos subalternos e a mantê-los na subalternidade. (SCHLESENER, 2016, p. 154).

Ao determinar que o acesso à educação superior está apenas para aqueles que têm a capacidade de alcançar, conforme sua perseverança e determinação, os documentos trazem estigmas predeterminados, pois pressupõem que entre os estudantes da educação básica encontram-se aqueles que não foram capazes, não mereceram, ou não tiveram a determinação suficiente para alcançar um nível superior de aprendizagem, eximindo dessa forma qualquer responsabilidade do sistema. Segundo (GOFFAMAN, 2004) um estigma pode ter um efeito de descrédito, considerando como defeito, levando a efeito de desvantagem, “incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo [...] um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFAMAN, 2004, p. 06).

Essa discussão não pressupõe assumir que o sujeito não necessite ter capacidade ou determinação, porém tais determinantes não podem ser considerados prioridade quando a educação de base não dispõe de suporte suficiente para conduzir os sujeitos a uma aprendizagem de qualidade. Ao determinar que a ascensão educacional aos níveis mais elevados diz respeito à capacidade do aluno, a legislação minimiza a responsabilidade da educação básica, revertendo a culpabilidade ao próprio estudante por não ter alcançado o Ensino Superior por critérios de incapacidade pessoal, o que para Apple (2008, p. 185) configura “rótulos institucionais”, que conferem *status* de

inferioridade, condicionada a aspectos desviantes do que se compreende como padrão. Nesse sentido, as escolas, de forma inconsciente ou não, predeterminam os capazes e os incapazes, pois do ponto de vista escolar, são características vistas como moralmente inferiores, o que leva a um pensamento reducionista de que os níveis mais elevados de ensino não são alcançáveis para esses estudantes.

O autor faz uma metáfora em um patamar de equilíbrio na distribuição dos recursos de acesso a bens sociais, que cabe no contexto aqui analisado:

não significa simplesmente privilegiar uns poucos. Entretanto equivale dizer que todos, sem exceção têm o direito de escalar o norte de Eiger ou o Monte Everest, desde que, naturalmente sejam muito bons em alpinismo e disponham dos recursos financeiros e institucionais para fazer isto. (APPLE, 2001, p. 61).

Visto dessa forma, entende-se que, para alcançar o Ensino Superior, cabe ao próprio estudante dispor dos recursos necessários, assim como, acaso não o alcance, que fique certificado de que é puramente sua a responsabilidade, a culpabilidade. Parafraseando Paulo Freire, nesse contexto, o autor se refere à falsa generosidade do opressor, que impõem o sentimento de culpa naquele que sofre a opressão e complementa afirmando que “com esta generosidade falsa, além de estar pretendendo a manutenção de uma ordem injusta e necrófila, estará querendo “comprar” a sua paz” (FREIRE, 2005, p. 166). Em outro exemplo, Freire afirma ser “a assunção da culpa pelo seu “fracasso”, quando as pessoas atribuem a si mesmas essa responsabilidade, e não percebem a “perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua própria incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante”, (FREIRE, 1996, p. 86). Ou seja, é a manipulação como instrumento de conquista, que faz com que se perceba exatamente como o discurso hegemônico pretende, eximindo o sistema de ingresso de qualquer responsabilidade quanto a condição, ou não, de “escalar” - como compara Apple (2001, p. 61) em sua citação anterior - o caminho utópico da educação, até que alcance o Ensino Superior.

Arroyo (2019) relaciona essa condição de manipulação, à relação dos sujeitos com o trabalho, o autor lembra que “manter pobres, negros, mulheres, como trabalhadores/as, nesses limites do sobreviver e nesses trabalhos provisórios sem prazo tem sido a pedagogia mais eficaz das elites para mantê-los na opressão como subcidadãos, sub-humanos” (p. 66).

Todos esses fatores que levam os sujeitos a se perceberem como culpados por uma situação que, em alguns casos buscam superar, mas em outros momentos se conformam, trata-se na verdade, de condicionantes históricos, predeterminados, mas que diferencia de reconhecer “que somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1996, p. 19).

5.4 Exames e vestibulares

Os critérios para acesso ao ensino superior a partir de concursos vestibulares no Brasil, datam do início do século XX, segundo Netto (1985), por meio de dois decretos: nº 8.661 e 8.662, ambos de 1911, que regulamentaram as Faculdades de Medicina e Direito estabeleceram que as matrículas deveriam ser realizadas a partir da certidão de aprovação em exames de admissão. A Lei orgânica, aprovada pelo Decreto nº 8.659 do mesmo ano definia que:

Para a concessão da matrícula, o candidato passará por um exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade. Seu parágrafo primeiro complementava: "O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências": (BRASIL, 1911, art. 65, *apud* Netto, 1985, p. 1).

O objetivo dessa avaliação seria verificar o desenvolvimento intelectual dos ingressantes dessas faculdades. A instituição desses exames deu-se pelo crescimento dos alunos matriculados nas escolas de Ensino Superior pois, segundo Cunha (1982), era grande o número de estudantes que saíam dos colégios estaduais e privados com cursos equivalentes aos do Colégio Dom Pedro II e que, por não haver restrição, se matriculavam nas instituições de Ensino Superior. Essa formação era considerada inadequada para um ensino de qualidade, pois ao que tudo indicava, apenas o Colégio Dom Pedro II era próprio para preparar alunos capazes o suficiente para esse nível de educação. Nesse sentido, os exames vestibulares pretendiam “recompôr a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos julgados menos capazes de estudos superiores, por não disporem dos conhecimentos prévios supostos como o mínimo necessário” (CUNHA, 1982, p. 7). O autor afirma que se tratava na verdade, de um controle hegemônico das ideologias liberais e positivistas que temiam a perda do prestígio que os raros diplomas conferiam, supondo que os exames de admissão pudessem conter essa aceleração de acesso aos níveis mais elevados de educação.

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos "apropriados" aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. (CUNHA, 2000, p. 158).

Nesse mesmo processo de restrição, em 1925, ainda segundo o mesmo autor, foi instituído número máximo de vagas por curso, dificultando ainda mais o acesso. Se antes bastava ser aprovado nos exames, agora chamados vestibulares, ficaram ainda mais restritas as matrículas, podendo ser realizadas somente por quem tivesse a classificação dentro do número de vagas disponibilizadas pelas faculdades e atingido as notas mínimas para a aprovação nos exames.

No decorrer das muitas reformas já vistas anteriormente, algumas mudanças chegaram a ser realizadas, principalmente com a expansão das instituições de ensino superior, mas a forma de acesso a esse nível se mantém acontecendo através dos exames vestibulares. Com o crescimento das universidades e das instituições de Ensino Superior, expandiu-se também o número de vagas para o ingresso, porém, é bem claro que essa expansão, sempre foi articulada para que não alcançasse de forma igualitária todos os níveis da população. O fato de terem mais vagas não significa a igualdade de direito ao acesso. Para Zago (2006), essa expansão da quantidade de vagas no Ensino Superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende do ensino público para sua formação básica, pois até o ano de 2006 apenas 9% da população na faixa etária de 18 a 24 anos frequentava o Ensino Superior, sendo, como esclarece o autor, um dos percentuais mais baixos do mundo. O que demonstra que o aumento dessas vagas em muito pouco auxiliou para a redução das desigualdades entre os grupos sociais.

Atualmente, além os vestibulares organizados por cada universidade individualmente, os estudantes concluintes do ensino médio realizam também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998, o ENEM tratava-se de instrumento que avaliava o desempenho dos estudantes do ensino médio. Segundo Silveira et al (2015), durante uma década, essa era a única função do exame, a de avaliar as competências e habilidades de alunos concluintes do ensino médio. Em 2009, foram adotadas algumas medidas governamentais que determinaram o uso desse exame como forma de ingresso ao Ensino Superior a partir do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que opera como seleção de candidatos a vagas em Instituições Públicas de Ensino

Superior por meio das notas obtidas nas provas. Ainda segundo os autores acima situados, o Sisu, favorece a mobilidade de estudantes oriundos de regiões diferentes das quais é aprovado favorecendo um ambiente multicultural nas universidades e ainda,

a adoção do ENEM/Sisu contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), favorecendo de fato a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, (SILVEIRA et al 2015, p. 1).

Para Cunha (2000), o que favoreceu a implementação de novos projetos destinados aos processos de seleção de candidatos aos cursos superiores foi o fato de a nova LDB-1996 ter deixado de mencionar os exames vestibulares, diferentemente das anteriores, o que possibilitou que os exames avaliativos do ensino médio pudessem ser utilizados como critérios para a disputa pelas vagas nas universidades. Essa abertura nas tomadas de decisões relativas à forma de entrada nas universidades, tanto pela implementação do Sisu como do ProUni, possibilitou a expansão das instituições privadas como visto anteriormente, porém para Zago (2006) essa expansão não beneficia a população de baixa renda, pois essa ainda depende do ensino público para sua formação, e afirma que mesmo com o aumento das vagas no setor privado, essas ações não reduziram as desigualdades entre os grupos sociais, que mesmo com a aprovação nos exames, sejam os vestibulares, ou o ENEM muitas vezes não conseguem adentrar ou permanecer nos cursos. Segundo o autor, uma pesquisa demonstrou que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no Ensino Superior, mesmo se ele for gratuito” (ZAGO, 2006, p. 228).

Nesse sentido, com as reflexões acerca do conceito de capacidade que discutimos anteriormente e as normas estipuladas para o ingresso nos cursos de Ensino Superior, podemos inferir que os exames vestibulares não são determinantes para a classificação de capazes ou incapazes, mas que se trata de um sistema que não foi pensado de forma a reduzir as desigualdades no processo de acesso os níveis mais altos do ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam no seu texto de apresentação, a importância da formação escolar como “o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (DCNs, 2013, p. 04). Observando outros trechos do documento, compreendemos algumas contradições entre os objetivos da Educação Básica, com as condições impostas para a continuidade dos estudos após sua conclusão,

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência (p.14);

A escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (p.16);

Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior (p. 20),

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa (p. 35).

O texto acima apresentado, nos faz compreender a Educação Básica, como espaço ideal para a formação do sujeito, crítico, político, capaz de conquistar seus direitos de continuidade, de experiências e convivência, que sua organização é que deve ser adequada aos tempos e as formas de aprendizagens de cada indivíduo, não sendo os estudantes obrigados a se adequarem aos ritmos idealizados, que sua finalidade constitui-se em subsídios que deem condições de continuidade e progressão, inclusive de acesso à educação superior, e que o respeito a diversidade é o *princípio norteador da ação educativa*. Porém, a realidade pode se revelar contraditória aos objetivos defendidos acima, pois para Arroyo (2007, p. 29), as escolas ainda não são capazes de ver os educandos como iguais perante o processo de aprendizagem em sua cultura escolar, pois, segundo ele, “hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar [...] condiciona a exclusão de alunos vistos como desiguais, incapazes, deficientes”.

Para Fernandes e Freitas (2008), essas lógicas de classificação e seleção se estabelecem na cultura de avaliação, nas práticas de uso de notas e provas atribuídos à cultura de avaliação escolar, que se naturalizou como sinônimo de medida.

Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. (FERNANDES; FREITAS, 2008 p. 19).

No sentido de verbalizar a avaliação como processo de exclusão das culturas escolares, ancoradas no currículo vigente e nos processos de avaliação, as escolas afirmam, de acordo com suas normas, a lógica da classificação pelo êxito ou pelo

fracasso, a partir da atribuição de medidas (as notas escolares) criando dessa forma uma separação entre os educandos que alcançam a excelência e os considerados fracassados. Desse ponto de vista, a avaliação como a busca de provas de méritos cria no ambiente escolar outros estereótipos quanto ao sujeito que deseja formar, criando atributos que os estigmatizam em “categoria socialmente prevista” (GOFFMAN 2004, p. 6), ou seja, para a cultura escolar, é naturalizada a visão de que alguns se destacarão, enquanto outros fracassarão, novamente atribuindo a um conceito social essas características, retirando dessa forma sua responsabilidade.

Entendido a partir do olhar de naturalização e de normalidade, o discurso hegemônico criado em torno das políticas de acesso ao Ensino Superior tende à manutenção do conceito de conformidade (APPLE, 2008), negando a necessidade de mudanças, ou de repensar as políticas educacionais, o que as mantém determinantes e classificatórias.

5.5 O Currículo da EJA e o ingresso ao Ensino Superior

O currículo educacional vem tomando um caminho de padronização e universalização predeterminando as aprendizagens essenciais. Arroyo (2007) sinaliza que o objetivo da Educação Básica não deveria ser compreendido somente como instrumento de resultado de exames, afirmando que, “o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços” (ARROYO 2007, p. 18), porém, é a ordenação curricular que condiciona as lógicas que estruturam o conhecimento escolar e determinam, tanto o trabalho docente, como os resultados das aprendizagens dos alunos. Ainda para o autor,

O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima. O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. (ARROYO, 2007, p. 22).

Para Apple (2008), essa visão de currículo está vinculada ao pensamento de teóricos do início do Século XX, mas corrobora ainda hoje para a manutenção das desigualdades. Tal visão tratava-se de “julgar que o currículo precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (APPLE, 2008, p. 115). Na

concepção do autor, esse pensamento se mantém presente nas teorias atuais do currículo, inseridas nas escolas:

uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (APPLE 2008, p. 101).

Nesta concepção, o currículo não é pensado a partir das especificidades; trata-se de uma forma homogênea, mas com propósitos diferentes, o de formar os capacitados que alcançaram tais níveis superiores e ao mesmo tempo, a mão de obra com os empregáveis, o conhecimento no segundo caso, basta ser suficiente para a área de atuação do trabalho. Para Arroyo (2008), o currículo e o ensino são reduzidos “a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência”, pois o sentido do currículo para uma educação que prepara o sujeito para o mercado de trabalho está voltado para a eficiência da mão de obra e não para o conhecimento.

Nesse viés do conhecimento a partir de um currículo generalizado que não considera a diversidade, pois apresenta um *menu* igualitário de conteúdos e com objetivo de destacar somente um baixo número de alunos em contextos e realidades diferenciadas, acabam por trazer uma compreensão ambígua da diversidade.

Ainda que a discussão em torno da diversidade esteja em foco no cenário educacional atual, para Gomes (2008), essa diversidade pode ser compreendida erroneamente, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente, pois, a relação de poder estabelecidas por determinados grupos, podem ao contrário do que o debate sobre diversidade intenciona, promover “leituras estereotipadas e preconceituosas” (GOMES, 2008, p. 20), gerando a aceitação da diversidade, mas com ideia de inferioridade por parte dos grupos considerados superiores.

Essa concepção de diferença pode ser trazida para a discussão sobre o aluno que a escola deseja, ou necessita formar, com o seguinte questionamento: o currículo ofertado possibilita a formação do aluno capacitado para o seguimento dos estudos após a conclusão da Educação Básica, ou simplesmente para as exigências do mercado de trabalho? Na realidade, essa preparação para continuidade dos estudos e para o mundo do

trabalho não deve ser excludente uma da outra. Essa visão, ainda seguindo as ideias de Arroyo, consiste em

ver os alunos como desiguais perante o conhecimento, ou cataloga-los em uma hierarquia de mais capazes [...]. Considerando como os capazes aqueles poucos que passarão nos vestibulares, que aprenderão com sucesso as competências exigidas para entrada na universidade e nas empresas, instituições regidas por critérios de mérito e sucesso. (ARROYO, 2007, p. 29).

Esse ponto de vista da diversidade, das diferenças sociais atribuídas à capacidade de aprender, tem a ver com a concepção tradicional do currículo que se apresenta e se institucionaliza como as metas dos conteúdos a que esses estudantes são expostos, com objetivos que se asseguram mais nos resultados, do que no próprio caminho a ser percorrido. Na mesma linha de raciocínio, Moreira e Silva (1994, p. 08) afirmam que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais e interessadas”, ou seja, não se trata de uma ação inocente sem intenções de promover a desigualdade, mas sim pensado de forma que favoreça a manutenção hierárquica da sociedade.

Todos os aspectos voltados ao currículo, ainda que não estejam inclusas as modalidades de ensino, podem ser observados com a construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica, reduzindo os direitos de aprendizagens levando a uma universalização e homogeneização curricular, desenvolvendo uma pedagogia “centrada nas aprendizagens cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho” (DOURADO E OLIVEIRA, 2018, p. 40). Pensar no currículo da educação básica somente como instrumento de avaliação do desempenho para obtenção de um resultado final contradiz os objetivos da educação. Nossa pesquisa destaca que a Educação de Jovens e Adultos, ainda que na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) não é priorizada pois, menciona a EJA somente para dizer que a modalidade segue utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, cabe destacar que as diretrizes curriculares da EJA foram atualizadas pela Resolução do CNE 01/2021 que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de

Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância”.

Esses condicionantes de currículos aplicáveis pretendem não somente a padronização daquilo que deve ser ensinado, mas principalmente a homogeneização dos critérios de competência e habilidades, neste sentido a BNCC demonstra um retrocesso dos direitos e das políticas públicas que vinham se acentuando nos últimos anos no Brasil. No que se refere à continuidade dos estudos e à oportunidade de ascensão social, essa padronização só servirá para a aplicação de um currículo fechado, pré-determinado, fechando assim as possibilidades de, como defende Arroyo (2020, p. 31), “outras pedagogias”. Nas palavras do autor, “O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. Tem sido um território de disputas, mas dentro da teoria hegemônica, a chamada teoria clássica e moderna fechada”.

5.6 O ingresso ao Ensino Superior para os estudantes da EJA

A partir do que vimos até o momento, percebemos que as principais barreiras para o acesso ao Ensino Superior, podem estar relacionados, tanto aos aspectos negativos que decorrem do ensino na Educação Básica, como ao processo de ingresso por aprovação nos exames-vestibulares que predeterminam que serão aprovados aqueles que tiveram uma educação básica de maior qualidade, condições essas que não se encontram disponíveis às classes menos favorecidas que ainda dependem dessa educação que não foi pensada para redução da desigualdade social. O debate realizado até o momento não diz respeito somente a estudantes da EJA, mas a estudantes da Educação Básica de forma geral, sem diferenciar as várias modalidades em que se subdivide a educação. Nesse sentido, compreendemos que a minimização das possibilidades engloba todos os estudantes da rede pública, de ingressarem em uma universidade após a conclusão do ensino médio.

No entanto, para um aluno que cursou os nove anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio sem interrupções, sem trajetórias de desistências e retomadas e tendo acesso a um ensino regular e sequencial, já se apresenta como uma possibilidade utópica de ascensão - pois esses têm que concorrer com uma vasta gama de estudantes oriundos de escolas privadas, de classes mais favorecidas e melhores preparadas para esse acesso -, maiores ainda seriam as dificuldades para os estudantes da EJA, com seus

estudos aligeirados e currículos que podem não corresponder às exigências dos exames e vestibulares, podendo estar submetidos a uma maior desvantagem.

Vimos que as políticas educacionais de acesso ao Ensino Superior aumentaram significativamente nos últimos anos no Brasil; vimos que as ações afirmativas e os sistemas de cotas favoreceram a entrada de uma parcela da população de baixa renda situada em cenários discriminatórios de aspectos raciais étnicos e sociais; porém vimos também que muito ainda há a ser feito para que esse número seja de fato significativo e possibilite acesso a esse público. Já os estudantes da EJA estão de certa forma distribuídos entre toda essa população que não alcança esses direitos, com os agravantes já mencionados, acarretados pela visão reducionista lançada durante décadas sobre os estudantes dessa modalidade (ARROYO, 2011). Nesse sentido, realizar uma prova para um exame vestibular ou para o ENEM para os estudantes da EJA pode ser algo bem mais utópico do que para os estudantes que não precisaram interromper seus estudos no decorrer da Educação Básica.

5.7 A EJA como propulsora de uma retomada

O que buscamos até o momento não foi lançar um olhar negativo para a EJA, mas problematizar todos os percalços pelos quais essa modalidade vem passando no decorrer da construção de sua história. Ao contrário, acreditamos que problematizarmos a EJA no contexto de acesso à educação superior para seus egressos, mostra que aconteceram avanços significativos, pois demonstra que hoje buscamos por um reconhecimento até então não vislumbrado pela sociedade, para (ARROYO 2011, p. 28), “a história mostra que o direito a educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade do direito humano”. Percebemos que a história vem condicionando os sujeitos aos lugares que o discurso hegemônico quer que permaneçam, onde a concepção de conhecimento separa e segrega os coletivos, entre os capazes e os incapazes, condicionando a um pensamento naturalizante de lugares e espaços predeterminados, porém, debatermos a universidade também como o lugar desses sujeitos demonstra estar abrindo um outro espaço de debates pela garantia dos direitos socialmente construídos.

Para Arroyo (2019), nosso sistema escolar vem reproduzindo as hierarquias de classe, e a EJA é o espaço onde essas hierarquias mais se acentuam. O autor afirma que “a organização do nosso sistema escolar materializa que o conhecimento produzido e

acumulado somente é de direito dos poucos que chegaram ao Ensino Superior, ao menos ao Ensino Médio” (ARROYO 2019, p. 126). Para ele, são essas concepções que hierarquizam o conhecimento, porém, o autor também reconhece que houve um avanço significativo nas políticas e diretrizes da EJA, ao garantir a quem não teve condições de acesso à educação no tempo regular, uma nova oportunidade de garantia de direito ao conhecimento.

Nesse sentido, mesmo carregada de certos conceitos reducionistas, é perceptivo que essa modalidade vem desempenhando um papel importante na construção do direito ao conhecimento e não somente à alfabetização. Nosso trabalho demonstra essa mudança de visão em relação à EJA. São avanços lentos, mas reconhecidos quando se percebe algumas mudanças de paradigmas, de pessoas que enfrentaram suas situações limites na busca pela transformação de suas realidades, porém como menciona Freire (2020, p. 138), “a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo”.

6 TRILHAS PERCORRIDAS: ANÁLISE DA PESQUISA

Ao tratar da análise da pesquisa e dos caminhos utilizados para desenvolvê-la, cabe destacar que nem sempre as trilhas que pensamos percorrer ao iniciarmos uma pesquisa serão aquelas que conseguiremos alcançar. Em um ano que ficará registrado na história, em que os planos de praticamente toda a população mundial foram afetados por conta da já citada pandemia causada pelo Coronavírus, nossa pesquisa também precisou ser repensada. A situação de risco de contágio nos obrigou a mantermos o distanciamento social. Como inicialmente não sabíamos exatamente quanto tempo duraria a obrigatoriedade do distanciamento, optamos por aguardar alguns meses para decidirmos como seria dado o seguimento à pesquisa. Porém, infelizmente a situação se prolongou mais do que o esperado, o que nos fez buscar outras estratégias.

Foram elaborados 12 convites para a participação na pesquisa. É importante destacar que inicialmente pretendíamos fazer todos os convites pessoalmente. Os convites tratavam-se de um envelope contendo: uma carta com a apresentação da proposta, o termo de aceite para a participação da pesquisa e uma carta pedagógica escrita por mim a Educação do Campo (materiais apresentados como apêndice). Seis convites chegaram a ser realizados pessoalmente, sendo entregues os envelopes em mãos; os outros convites foram feitos através de contato por telefone, sendo enviado o material por e-mail, pois em seguida ocorreu o fechamento das escolas e universidades. Dos 12 convidados, obtivemos o retorno de apenas cinco cartas, sendo todas direcionadas à EJA direta ou indiretamente. É preciso reconhecer, que em alguns momentos nos sentimos inseguras, pois realizar uma pesquisa apenas por contato distante, em uma situação onde todos se encontram em um momento de apreensão devido à atual situação, dificulta a perspectiva, pois temos vivido um dia após o outro, sem deixar de esperar, mas com dúvidas acerca do futuro.

Pensando em outra forma de conhecermos as trajetórias dos interlocutores que trilharam conosco essa caminhada, para que pudéssemos dar continuidade ao tema, convidamos as alunas que enviaram as cartas pedagógicas a participarem de uma entrevista realizada através de uma plataforma de reuniões. Dessa forma, pudemos estabelecer uma aproximação com as vivências, experiências e visão de nossos interlocutores.

Pensando na responsabilidade ética que uma pesquisa que envolve experiência de outras pessoas, as decisões tomadas foram pensadas e partilhadas com as interlocutoras

que aceitaram trilhar conosco esse caminho. Com o aceite e com a compreensão que a pesquisa aqui desenvolvida apresenta riscos mínimos aos interlocutores e ao desenvolvimento da área de conhecimento, optamos, por uma questão também de tempo, não encaminhar ao comitê de ética. Nos amparamos no posicionamento da ANPED que defende:

Com relação à exigência de protocolos do Sistema CEP/Conep por periódicos e por agências de fomento, a ANPED entende que tal exigência deve ser evitada, enquanto a Resolução CNS Nº 510/2016 não estiver em plena vigência, ou, ainda, enquanto não ocorre a criação de um sistema próprio de revisão ética de CHSSA, fora da área de Saúde. (AMORIM et al., 2019, p. 15).

6.1 As cartas pedagógicas na pesquisa: as vozes dos egressos da EJA no Ensino Superior

Neste momento, apresentaremos as cinco cartas recebidas acompanhadas de uma análise reflexiva sobre as mensagens contidas em cada uma delas. Dando sequência, utilizando o referencial de análise do conteúdo de Bardin (2016), traremos as entrevistas e as categorias de análise baseadas em conceitos freireanos, oriundas do nosso referencial teórico, das quais nos possibilitaram a percepção de possíveis recorrências, originalidade e complementariedade nas mensagens e ainda, uma reflexão do sentido que nosso trabalho vem apresentando. Com o intuito de mantermos a privacidade das participantes, optamos pela não identificação dos nomes. Utilizaremos codinomes de flores para cada uma das interlocutoras.

1ª carta

Aos meus queridos professores

Há algum tempo venho refletindo sobre uma forma de lhes agradecer pelos seus ensinamentos que permeiam em minha vida até os dias de hoje. Escrever esta carta está sendo um tanto difícil; encontrar palavras que possam descrever o sentimento que tenho em relação a minha trajetória escolar requer uma revisitação interna para que eu as encontre e inicie esta tentativa de expressá-las da forma mais transparente possível.

Uma breve (re)apresentação...

Talvez vocês não se lembrem de mim, talvez não façam ideia de como foram importantes, talvez não tenham ciência dos efeitos que suas palavras causaram. Pois bem, aos dezesseis anos de idade, antes de terminar o ensino médio (segundo grau, naquela época) me tornei mãe pela primeira vez de uma filha que hoje está com dezessete anos, e por consequência da maternidade precoce, tive que abandonar os estudos. Atentem-se a esta filha que citei, em breve retornarei a falar dela. Mesmo com o decorrer dos anos, o desejo de retornar a uma escola se fazia presente em minha vida, mas parecia um sonho muito distante de ser realizado. Até que certo dia, com todo o incentivo de minha família que não mediu esforços para que eu voltasse a estudar, surgiu a oportunidade de reingressar

ao ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. Mal sabia eu que isso iria mudar tanto a minha vida.

Passamos um ano e meio juntos até que eu concluísse o ensino médio e lembro-me de grande parte destes dias. Poderia descrever detalhadamente suas características, suas metodologias, seus trejeitos, suas gírias, seus semblantes quando alguma coisa estava incomodando ou quando estavam felizes com algo. Lembro-me dos conselhos, dos debates, das risadas, do cafezinho do intervalo, dos acordos internos como a troca de uma pipoca doce por uma prova com consulta, das dicas camufladas para que acertássemos uma questão, da mão no ombro nos acalmando em dia de avaliação.

Talvez vocês não façam ideia, mas cada gesto é observado por seus alunos.

Em muitos destes dias que passamos juntos surgia o assunto sobre o que faríamos após o término do ensino médio e vocês, incansavelmente, falavam sobre darmos continuidade aos estudos, que tínhamos potencial para ingressar no ensino superior, fizeram com que eu acreditasse e buscasse uma graduação. Eu confesso que fiquei com medo, a EJA ainda sofre muitos preconceitos, e se eu não conseguisse dar conta dos estudos? Se o que eu aprendi não fosse o suficiente para prestar um vestibular? Mas eu precisava tentar, precisava lhes dar um retorno. Enfrentei o vestibular com medo mesmo, e com a certeza de que se eu não conseguisse poderia recorrer a vocês para o auxílio na preparação para o próximo processo seletivo.

Consegui. Passei no vestibular da Federal. Hoje sou formada no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Estou cursando Pedagogia, fazendo pós-graduação em supervisão escolar, uma disciplina como aluno especial do Programa de Mestrado em Educação da UERGS, participo de um grupo de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, entre outras coisas.

Anos atrás, minha filha, a que citei anteriormente, chegou em casa me perguntou: “Mãe, você conhece a professora Maria (nome fictício)? Ela me perguntou se eu era tua filha e eu disse que sim. Ela disse que gostaria que eu fosse tão especial como tu foi.” Neste momento eu não contive as lágrimas, passou um filme na minha cabeça, sentei e contei grande parte da minha jornada pra minha filha, que hoje está no curso Normal (antigo magistério) graças ao incentivo desta mesma professora. É um sentimento de gratidão sem tamanho. Eu espero que esta carta chegue até você um dia.

Talvez muitos não conseguirão ter acesso a esta carta, não sei onde estão, que rumos suas vidas tomaram, poucos ainda tenho nas redes sociais e estes faço questão de lembrá-los frequentemente o quanto os amo e o quanto ainda aprendo com eles.

O que me move como educadora é a busca em me tornar agente de transformação, assim como foram. Tantos anos se passaram e ainda carrego comigo seus ensinamentos, não apenas os conteúdos obrigatórios, mas os ensinamentos de vida, que contribuíram na minha formação como ser humano crítico, responsável e sensível. Muito Obrigada!

Girassol

22/04/2020.

Codiname: *Girassol*

Idade: 35

Profissão: *Sou concursada em Tramandaí como ajudante de cozinha, mas estou desde 2018 na função de apoio pedagógico em uma escola de educação infantil.*

Formação: *Sou formada em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, tenho pós em supervisão escolar e estou cursando pedagogia pela UFRGS – 5º semestre.*

Remetida diretamente aos professores que estiveram presentes durante sua trajetória enquanto estudante da EJA, a estudante acima demonstra sua gratidão à representação que esses professores tiveram na sua decisão de dar continuidade aos

estudos até alcançar um curso de graduação. Poderíamos considerar, para a pesquisa que aqui tratamos, que a afirmação mais significativa da carta, seja a citação das falas dos professores sobre a continuidade dos estudos e o potencial de cada um para o ingresso no ensino superior, pois desmistifica a lógica de seleção e classificação que muitas vezes se estabelece no âmbito escolar, pois como afirma Arroyo (2007, p. 29), “hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar [...] condiciona a exclusão de alunos vistos como desiguais, incapazes, deficientes”. Falas como essa comprovam a importância do estímulo e apoio a esses estudantes, pois auxiliam na descaracterização dos estigmas de incapacidade que muitos carregam consigo e na problematização do discurso de que o Ensino Superior não é para todos, e sim para uma pequena parcela da sociedade, considerada como capazes. Sua fala, relata as incansáveis vezes que os professores afirmavam o potencial dos alunos em darem seguimento aos estudos e inserirem-se em um curso superior demonstra a importância das afirmações positivas, pois despertam nos estudantes, não somente o interesse por outros caminhos, mas ainda, a suas condições e reconhecimento de suas capacidades.

Ter sido forçada a abandonar os estudos por conta de uma maternidade precoce, representa a situação de muitas jovens que ainda se deparam com situações semelhantes, e algumas vezes a EJA parece ser o caminho de atalho na busca do tempo que precisaram ficar fora da escola, porém para a estudante, foi o contrário dessa visão, ela afirma o desejo de retomar os estudos e que não fazia ideia de que seria por esse meio que sua vida mudaria tanto. Sua decisão em dar continuidade vinha acompanhada dos medos em relação ao preconceito que a EJA ainda sofre e com o fato de o que havia aprendido não ser suficiente para prosseguir e prestar um vestibular. Mas seu testemunho demonstra exatamente o contrário de seus medos, quando afirma que hoje é formada em um curso de licenciatura, inserida em sua segunda graduação e envolvida com programas de mestrado e de grupo de pesquisa, percebemos o quanto o discurso negativo em relação à EJA deve ser desmistificado. Sua trajetória fez com que o interesse pelo magistério crescesse a cada dia, fazendo inclusive com que sua filha escolhesse seguir o mesmo caminho. Fica evidente a beleza que se identifica em sua fala quando diz que, o que a *“move como educadora é a busca em me tornar agente de transformação”*, e o que carrega vai muito além dos conteúdos obrigatório, mas sim os ensinamentos para a vida que contribuíram em sua formação *“como ser humano crítico, responsável e sensível”*.

2ª carta

Algumas pessoas marcam a nossa vida, de uma forma ou de outra ficam gravadas em nossa mente em nosso coração. Sempre tive dificuldades para as exatas, mas um dia ainda no fundamental, quando cursava as totalidades EJA conheci uma professora chamada Naira que tinha um jeito especial par ensinar, foi um aprendizado que carrego para sempre comigo,

Eu que já tinha um trauma de matemática, entrava em pânico só de pensar, tive muitos professores ruins que colaboraram muito para que eu não aprendesse e não desenvolvesse amor pela matéria;

Bem, esta professora era diferente notei quando entrou em sala, com seu jeito suas palavras humildade etc.

Disse: nós vamos aprender brincando gente, e no final vocês verão que não é um bicho de sete cabeças. Esta professora foi sem dúvida uma das mais marcantes na minha caminhada até aqui, fez eu pensar meu lugar no mundo e a importância do meu modo de estar no mundo, fazia os alunos se sentirem especiais com dedicação e colocava os estudantes para cima, incentivando para nunca desistir do sonho de aprender. Não é porque uma professora, um dia, não foi lá muito legal e observadora que devemos desistir ou julgar todas iguais.

Eu aprendia, e fazia sem sentir os conteúdos, e quando vi já estava passada de ano. Poxa vida, ficou para sempre em meu coração e na minha vida de aprendizado como pessoa e como aluna, e sempre quando tento ver, mesmo quando encontro os professores “pedreiras” pela frente, lembro do carinho e da dedicação que já tive a oportunidade de ter.

Rosa

Codinome: *Rosa*

Idade: *54 anos*

Profissão: *Estudante universitária*

Formação: *Cursando superior*

Mesmo reconhecendo suas dificuldades, a estudante, aqui, aponta novamente para a importância da representatividade dos professores para os estudantes, não somente da EJA, pois a estudante se remete a sua passagem pela modalidade ainda no Ensino Fundamental, mas percebemos em sua fala, quando menciona uma professora que marcou sua trajetória da estudante, a importância desse trabalho. Ao afirmar seus medos em relação às exatas, e principalmente à matemática, ela valida a discussão sobre o quanto alguns professores podem ser marcantes na vida de um aluno, porém nem sempre de forma positiva, pois afirma que, com seus medos, “*entrava em pânico*”, mas que esses medos estavam relacionados a professores “*ruins*” que haviam cruzado seu caminho e colaboram de forma negativa para que ela não conseguisse aprender a matemática, e principalmente não tenha “*desenvolvido amor pela matéria*”. Na sequência e em comparação aos trabalhos dos professores que de favoreceram suas dificuldades e medos pelo aprendizado, a estudante relata o significado que uma professora em especial teve em sua trajetória enquanto estudante da EJA, “*esta professora era diferente notei quando*

entrou em sala, com seu jeito suas palavras humildade [...]. Esta professora foi sem dúvida uma das mais marcantes na minha caminhada até aqui, fez eu pensar meu lugar no mundo e a importância do meu modo de estar no mundo”.

Nesse sentido compreendemos o quanto o papel do professor é central na jornada escolar os estudantes. Segundo afirma Arroyo (2019, p. 180), “como produtores de conhecimentos, os professores são centrais na explicitação, na compreensão da diversidade de significados que as vivências sociais e culturais dos educandos carregam”. Esse relato da estudante demonstra que em muitos casos, que muitas vezes as dificuldades dos estudantes podem estar relacionadas a fatores diversos que vão muito além da sua capacidade de aprender, e que são inúmeros os caminhos que podem levar a desistência ou o afastamento da escola.

3ª carta

Olá me chamo [nome suprimido] e sou filha da EJA, e por aqui vou contar minha história.

Não me adaptei nas minhas turmas no turno da manhã durante minha educação básica, então rodei dois anos, um ano rodei na sétima série e outro no primeiro ano do ensino médio. Pensei em largar a escola, foi quando minha mãe me ofereceu o supletivo.

Depois que eu completei o supletivo eu prestei vestibular e passei de primeira para meu primeiro curso de graduação.

Foi durante o meu estágio que me descobri professora e que queria dar aula para essa modalidade.

Toda vez que eu conto esta história eu choro muito, então quando estiverem lendo pensem que nesse exato momento eu estou emocionada contando com lágrimas nos olhos essa minha experiência.

Fiz Pedagogia e no meu primeiro estágio eu escolhi EJA, pensei: senhor o que vai ser de mim, mas mal sabia eu o encanto que viria.

Então lá eu fui no [nome suprimido] dar aula para a modalidade I e II (primeira e segunda série), alguns já sabiam escrever seus nomes, outros reconheciam algumas letras e números.

Bem! As noites foram passando e com esse tempo o aprendizado foi acontecendo para cada um no seu tempo.

Lembro-me muito de um dia de aula que no quadro estava escrito RUA e os colegas estavam todos trabalhando, fazendo seus exercícios, quando escuto uma voz ao fundo que dizia assim: RRUAA, RRUAA, RUA, RUA, levanto a cabeça e olho o “Seu Hélio” de pé na frente do quadro lendo sozinho, sem ninguém pedir.

Me arrepiei e foi ali que me descobri professora. No final do estágio, ganhei uma festinha e uma cartinha da filha do Seu Hélio me agradecendo porque agora era o pai que lia pra ela e não ela pra ele.

Então tenho um recado pra EJA, muito obrigada por me permitir me transformar em uma professora.

Obrigada por me mostrar essa estrada de tijolos amarelos, que pretendo percorrer de mãos dadas com a Educação do Campo que foi minha segunda graduação e que ganhou meu coração, mas essa é uma outra história para uma outra carta.

Então, para finalizar quero muito agradecer a EJA que me transformou em uma pessoa melhor, hoje sei que é importante levar em conta a história que o aluno traz consigo, e partir do que o aluno sabe para o que ele ainda desconhece.

Meu muito obrigada por todo o ensinamento que me deste EJA, hoje não me vejo longe de você.

Codínome: *Jasmim*

Idade: *39 anos*

Profissão: *Professora*

Formação: *Pedagogia e licenciatura em educação do campo: ciências da natureza. Pós-graduação em saúde mental*

“Rodei”. Esse é um verbo que acompanha os estudos de muitos alunos da Educação Básica, referido ao fato de que esse não atingiu os objetivos estabelecidos por uma normativa que rege a educação, muitos estudantes são levados a acreditarem que são incapazes, ou menos capazes do que aqueles que nunca “rodaram de ano”, expressão comumente utilizada nas escolas. Aqui a estudante reconhece seu desejo de desistir, por conta de um estigma imposto pelo sistema educacional. Porém, percebemos que as trajetórias truncadas ou incompletas, como menciona Arroyo (2011, p. 21), não são determinantes. A estudante demonstra sua gratidão pela modalidade, reconhecendo a transformação pessoal que essa lhe proporcionou.

Para ela, a EJA se fez presente em dois momentos especiais de sua trajetória, primeiramente como estudante da modalidade no ensino médio, e principalmente, a importância que a modalidade teve na sua vida enquanto professora em formação, enquanto estudante do Ensino Superior. A estudante se intitula “*filha da EJA*” logo no início da carta e no decorrer de seu relato ela demonstra sua gratidão modalidade vai muito além do fato de ter sido aluna da EJA. Ter realizado seu estágio a fez reconhecer toda a beleza que passar pela modalidade pode contribuir para seus alunos.

Para essa estudante, a EJA contribuiu tanto no que se refere à sua formação e a possibilidade de continuidade dos estudos, como também na transformação de sua vida profissional. No final da sua carta ela reafirma sua gratidão à EJA e o quanto essa a “*transformou em uma pessoa melhor*”, e demonstra sua compreensão do que ainda é faltante na visão que a sociedade carrega sobre a modalidade “*hoje sei que é importante levar em conta a história que o aluno traz consigo, e partir do que o aluno sabe para o que ele ainda desconhece*”.

4ª carta

CARTA PARA A EJA

Pensando nessa oportunidade única de expressar meus pensamentos através dessa carta, que tenho em minha memória como se fosse hoje, o dia em que decidi procurar a EJA e lembro meu pavor, em ter que, em meu pensamento lidar com as frustrações e preconceitos que eu trazia comigo, em relação em terminar o ensino médio através da EJA em uma escola do centro de Porto Alegre.

Em achar que, de alguma forma a EJA poderia ter me prejudicado.

E quero lhes dizer que cheguei onde sempre quis estar com o auxílio dos professores e aprendizados que fui adquirindo durante minha caminhada e com o apoio da EJA.

Hoje tenho orgulho em dizer que sou muito grata a EJA que me deu a oportunidade de terminar o Ensino Médio. Aprendi que não devemos desistir de nossos sonhos, pois pensava como iria tentar um curso de ensino superior, apesar das dificuldades e com muito esforço consegui ingressar na faculdade, atualmente estou cursando Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza pela UFRGS.

Como palavras de motivação, lembro-me sempre deste dizer: “tentar sempre, desistir nunca”.

Com muito carinho:

Hortência

A estudante acima não realizou a entrevista.

Percebemos na carta acima, um breve, mas significativo relato do quanto a modalidade EJA ainda carrega seus estigmas, ao ponto de os próprios estudantes a considerarem de menor valor que o ensino sequencial. Porém a carta apresenta também um testemunho das mudanças que a autora percebeu em suas vivências através de sua trajetória na EJA, ela cita suas frustrações e preconceitos em relação a sua formação, mas também o reconhecimento da oportunidade não só de concluir o ensino médio, como de ingressar no Ensino Superior.

Em falas como: *“lembro meu pavor, em ter que, em meu pensamento lidar com as frustrações e preconceitos que eu trazia comigo, em relação em terminar o ensino médio através da EJA [...], em achar que, de alguma forma a EJA poderia ter me prejudicado”* a estudante afirma o quanto a EJA ainda carrega estereótipos de inferioridade para aqueles que por ela passam, enraizados por uma cultura escolar, que naturaliza a visão de que alguns se destacaram, enquanto outros fracassaram, porém, reconhece que foi através da modalidade e com auxílio dos professores e de seu aprendizado que ela pode alcançar seu sonho, e sua perspectiva em relação à modalidade passa a ser outra, como afirma uma das participantes, *“hoje tenho orgulho em dizer que sou muito grata a EJA que me deu a oportunidade de terminar o Ensino Médio. Aprendi que não devemos desistir de nossos sonhos, pois pensava: como iria tentar um curso de ensino superior? Apesar das dificuldades e com muito esforço consegui ingressar na faculdade”*, em sua fala ela

reconhece as dificuldades que carregar esses preconceitos condicionada a uma trajetória, e o quanto é necessário desprender-se de um esforço pessoal é necessário, mas nada disso diz respeito a capacidade individual, e sim dos entraves que a educação brasileira ainda necessita superar.

5ª carta

Tramandaí, 12 de janeiro de 2020.

Querida amiga Míriam,

Hoje relendo a obra de Érico Veríssimo “Olhai os Lírios do campo”, lembrei de você, de seus sonhos. Automaticamente esta lembrança me proporcionou uma breve viagem no tempo, retornei ao ano de 1983, precisamente à aula de Língua Portuguesa, da professora Joana, na escola [nome suprimido].

Lembras o dia que nos foi apresentada esta obra? Apaixonamo-nos pelos personagens. E a carta? Lembras da carta da Olívia para o Eugênio? Chegamos ao ponto de decorá-la.

Minha querida amiga, a saudade é imensa, e o destino, se encarregou de nos afastar, mas sabemos que realizaste ao menos um dos teus sonhos (sonhávamos tanto...) de formar-se no Ensino Médio. O acesso era tão distante para nós na época, mas tu encontraste uma forma de retomar os estudos após a formatura do oitavo ano.

A tua oportunidade surgiu através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como tu falavas, eu perguntava... O que é a EJA? Ora, é a minha oportunidade de concluir o Ensino Médio, com qualidade e em menos tempo, tu respondias. Quanto envolvimento, responsabilidades e sonhos tu ainda mantinhas.

E o livro do Érico? Sempre presente, afinal era com ele que embasavas tuas escritas e citações.

Tu não fazes ideia, minha amiga, do quanto as tuas experiências e aprendizagens na EJA me influenciaram diretamente, no sentido de compreender a Educação Popular, igualitária, acessível (de Paulo Freire) para aqueles, como nós, que não conseguiram concluir os estudos na idade “certa”. Mas como sempre, tu tinhas razão. Gostaria de poder dizer-lhe pessoalmente.

Fiz eco as tuas risadas diante das alegrias vivenciadas na EJA e vibrei no dia da tua formatura. (2010). Nossa, que alegria! Tu ainda acreditavas que iríamos para a Universidade. Embora tu não conseguisses realizar teu último sonho: formar-se em Pedagogia.

Amiga, eu fui para a Universidade, estou cursando o oitavo semestre de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Estarei realizando nosso sonho: Uma Licenciatura! Aquela tão sonhada por nós, de entrarmos em sala de aula e fazermos parte do processo ensino-aprendizagem que parecia distante e utópico.

Hoje, só quero agradecer, obrigada querida amiga, por acreditar em nós, quando eu deixei de acreditar. Ah! Eu não cursei a EJA como tu querias na época, mas fiz o ENCCEJA, certo?

Apreendi com o tempo, entender os planos que Deus preparou para cada um de nós, embora não os aceites ou os ache justo.

Fique em paz,

Com carinho de tua amiga,

Lírios do Campo

Para Miriam

In memoriam

“O argumento mais fraco que tenho contra o ateísmo é que ele é absolutamente inútil e estéril; não constrói nada, não explica nada, não leva a coisa nenhuma.

“Se soubesse como tenho confiança em ti, como tenho certeza na tua vitória final...”
(Érico Veríssimo - *Olhai os Lírios do Campo*, 1938).

Codínome: *Lírios do Campo*

Idade: *53 anos.*

Profissão: *Professora.*

Formação: *Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza.*

A última carta que apresentamos traz um testemunho em forma de lembranças, que diferente das anteriores, é encaminhada a uma pessoa em especial, porém carregada de falas e mensagem que contextualizam diretamente aos temas que tratamos aqui. A estudante inicia sua carta trazendo recordações de momentos especiais que passou com sua amiga, a quem ela remete a carta, ainda durante o ensino fundamental, demonstra a beleza e o encantamento que ambas tinham pelo aprendizado e como em outras cartas, faz referência ao trabalho de uma professora, e como suas aulas eram significativas.

Percebemos o quanto suas lembranças são encharcadas de sentimentos e memórias, e da valorização da EJA, ainda que ela afirme não ter cursado de forma presencial a modalidade, encontramos em suas palavras a importância que a EJA teve na vida de sua amiga, e de forma indireta, na sua também, pois afirma ter sido através das palavras de uma amiga, que conheceu a modalidade e à reconhece como oportunidade. A oportunidade de conclusão de uma etapa tão importante para muitos jovens e adultos que por motivos que pertencem somente a quem os vive, buscam a modalidade, mas que não a desqualifica por ser em um período de tempo menor. O fato de a carta estar classificada como “*em memória*”, demonstra que a pessoa a quem esta carta foi escrita não se encontra mais presente em vida, não há menção sobre a data ou as causas do falecimento da pessoa mencionada, porém fica a evidência do sentimento de amizade e reconhecimento.

Sobre sua trajetória, a estudante afirma seus sonhos de realizar uma licenciatura, que infelizmente sua amiga não teve a oportunidade, mas demonstra toda a sua alegria e realização em poder estar em uma sala de aula de uma universidade que a ambas parecia tão distante e utópico. Ao mencionar as experiências e aprendizagens de sua amiga as influenciaram a compreender “*a Educação Popular, igualitária, acessível (de Paulo Freire) para aqueles, como nós, que não conseguiram concluir os estudos na idade “certa”*” a estudante afirma de forma inconsciente que as experiências e aprendizagens que a levaram a alcançar essa visão, não se tratam apenas de vivências de sua amiga, mas

de suas próprias. Seu processo de conscientização, que como afirma Freire, trata-se da visão ingênua para a visão crítica, mas que não acontece a não ser pelo posicionamento e compreensão da realidade.

6.2 As entrevistas

Quando pensamos em dar vozes aos interlocutores por meio de cartas pedagógicas, não mensuramos exatamente como seriam as devolutivas e nem mesmo os conteúdos que as cartas pudessem conter, porém suas leituras nos proporcionaram momentos de emoções e de reflexão, não somente no contexto de diálogo como buscávamos, mas para muito além, percebemo-nos envolvidas nas histórias e nos sentimentos contidos em cada uma. Compreendemos a importância de estreitamento desse contato, dando sequência assim com as entrevistas realizadas. Pretendíamos oportunizar um momento com cada uma das interlocutoras que desprenderam tempo na escrita das cartas que pudesse nos aproximar ainda mais de seus pensamentos, opinião e sentimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos. Diferentemente as análises das cartas acima apresentadas, para a reflexão dos dizeres de cada uma nas respostas recebidas, apresentaremos a partir das categorias por nós elencadas.

As respostas seguem a mesma sequência da apresentação das cartas: inicialmente, buscamos compreender como se deu a trajetória de cada uma das entrevistadas, como foi sua passagem pela EJA e os motivos que as fizeram cursar a modalidade, assim como seu processo de transição para o Ensino Superior e suas escolhas pelo respectivo curso. Ainda com relação à formação de cada uma, foram levantadas questões relativas aos desafios quanto a sua inserção no Ensino Superior, assim como possíveis problemas para a permanência nos cursos escolhidos, e também de que forma suas escolhas contribuíram para a constituição de suas vidas pessoais e profissionais.

Com intuito de problematizar questões relacionadas a seus pontos de vista políticos e sociais sobre a EJA, elaboramos questões que pudéssemos vincular esses aspectos às suas escolhas e trajetórias. Finalizamos com uma questão que oportunizasse cada interlocutora a incentivar estudantes da EJA, a partir de suas vozes, a darem continuidade aos estudos após sua conclusão na Educação Básica.

Diante dos questionamentos acerca de cada tema, assim responderam as entrevistadas:

Questão 1 – Você foi estudante da EJA durante a educação básica? Em qual etapa e por quanto tempo?

Girassol – Sim. Ensino médio: primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio; que eu concluí em um ano e meio.

Rosa – Sim. Voltei estudar o 5º ano até me formar no ensino médio.

Jasmim – Sim. Eu fiz o supletivo de um ano e meio o ensino médio. Supletivo particular que se pagava por disciplina.

Lírios do Campo – Não foi aluna na modalidade presencial da EJA, finalizou seu ensino médio no ENCEEJA.

Questão 2 – Como e por quais motivos você cursou a EJA?

Girassol – Eu fui mãe na adolescência, aí eu tive que abandonar os estudos, não pude concluir, eu também trabalhava, e entre trabalhar e estudar, eu precisava continuar trabalhando para poder sustentar a minha filha, e aí acabei tendo que largar a escola.

Rosa – Voltei estudar o 5º ano do fundamental porque era necessário para trabalhar fora, então cursei até me formar no ensino médio. Foi um bom período, porque como trabalhava durante o dia e estudava a noite, as vezes cansada pegava no sono e não conseguia passar em todas as matérias de primeira, então com dificuldades fui insistente, persistente até me formar. Era separada e tinha dois filhos pagava aluguel, então precisava muito do estudo rápido para o mercado de trabalho.

Questão 3 – Por quanto tempo ficou afastado/a da escola até retomar os estudos?

Girassol – Oito anos.

Rosa – Nossa fiquei muitos anos, 17 anos mais ou menos.

Jasmim – Um ano porque tive que esperar completar 18 anos para fazer a EJA.

Lírios do Campo – Do ano de 1984, após concluir o 8º ano do Ensino Fundamental, até 2008, quando concluí o Ensino Médio através do ENCEEJA. Após 8 anos ingressei no Ensino Superior. Foram 24 anos entre Ensino Fundamental e Médio e mais 8 anos para chegar à faculdade.

Questão 4 – Como foi seu processo de transição para o ensino superior: qual curso, o porquê dessa(s) escolha(s), como teve acesso a esse curso (por vestibular, exame...)?

Girassol – Quando eu entrei na educação como ajudante de cozinha, eu comecei a me interessar mais por continuar estudando, entrei na EJA e concluí o ensino médio. Logo em seguida houve o processo seletivo, um vestibular, ele era simplificado: só português e redação, a divulgação foi feita nas escolas. Só que a princípio era só para professores, aí pensei que não ia dar, mas tive um grande incentivo do pessoal da escola: diretora, orientação, da secretária: “não... se inscreve, vai dar”. Ai, como eu acho que não teve

uma grande adesão de professores inscritos, eles abriram para o pessoal da educação em geral. Aí me inscrevi, entrei, pra universidade que mudou a minha vida, enfim...

Rosa – *Meu processo foi tranquilo através de vestibular, Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Bem! Quando fui fazer a minha inscrição queria cursar história más aqui no litoral e neste campus não tinha como, então soube deste curso e fiz a inscrição no ato achei interessante por ser um curso interdisciplinar.*

Jasmim – *Meu primeiro vestibular eu fiz para psicologia, cursei três semestres, não pude mais pagar, aí eu tranquei. Então surgiu a oportunidade de cursar a pedagogia na FACOS (Faculdade Cenequista de Osório), não foi a minha primeira escolha, mas foi o que eu pude pagar. Mas quando eu comecei a cursar, eu comecei a me apaixonar pela educação e me formei feliz. Aí, como eu gostava muito da área da saúde também, eu fiz pós em saúde mental por que era algo parecido com a psicologia e me ajudava muito em relação aos alunos, entender o processo de aprendizagem. Após terminar a pós eu comecei a trabalhar no estado como professora do segundo grau na EJA, mas como era um contrato, fiquei um tempo e foi rescindido, então fiquei um período sem trabalhar na área, até que apareceu essa oportunidade desse vestibular da educação do campo na UFRGS, foi quando fiz minha segunda graduação.*

Lírios do Campo – *A licenciatura foi uma escolha, uma maneira de realização, até porque desde a infância sonhava em ser professora, então a Educação do Campo veio ao encontro da realização desse sonho. Tive acesso ao edital desse curso, Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, através de meu esposo, Samuel, que na época cursava pedagogia na UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e lá o curso estava sendo amplamente divulgado, com folders e cartazes. O ingresso para o curso foi através de um processo seletivo, que contou com uma prova de redação, conhecimentos básicos de matemática e Ciências e uma reflexão crítica.*

Questão 5 – Quais foram os desafios e dificuldades de inserção e de permanência nesse curso?

Girassol – *Nossa...foram os dias de aula, para gente que trabalha a liberação para poder estar indo para a universidade era bem difícil. Nós tínhamos 27 dias de aula por semestre, intercalados, com dez horas de aula por dia. Todo esse horário que a gente ficava na universidade, a gente tinha que pagar depois na escola em sábados letivos ou depois do horário, e a minha carga horária já era de quarenta horas, o que ficava muito mais difícil de eu pagar, então eu ficava toda vida devendo pra escola. A gente sofria também uma pressão, ouvindo sempre piadinhas do tipo “ah...o fulano já vai ser liberada de novo, sair de novo”. E eu ainda tive a sorte de ser liberada, porque muitos colegas tiveram que desistir porque não foram liberados nas suas escolas. Mas dentro da universidade, aquele momento era maravilhoso, aquela troca com os colegas, todo aquele aprendizado com os professores maravilhosos, então acabava que a gente até deixava de lado as dificuldades, quando chegava perto dos últimos dias, que a gente sabia que ia acabar e trocava as angustias que cada um passava, mas que também era bom, porque a gente pensava: “não estou sozinho”.*

Rosa – *Desafios muitos até hoje, às vezes não ter com quem deixar a filha menor me causava muitas angustias, más sou insistente e determinada então aqui estou.*

Jasmim – *Na pedagogia, eu não tive muitas dificuldades, eu só estudava. Já na educação do campo, tive um pouco de dificuldade na física, química e biologia, por que na minha base a gente via muita coisa em muito pouco tempo quando eu fiz o segundo grau, mas sem dificuldade pra acessar o curso superior.*

Lírios do Campo – *Desafios: Relacionar o conhecimento adquirido através do tempo (saber popular) ao aprendizado acadêmico e científico, com seus termos e fundamentação teórica, e a interação com os colegas, porque após os 40 anos, não sabia como seria o relacionamento com os mais jovens, se enfrentaria algum tipo de rejeição, por parte deles, por conta da idade.*

Dificuldades: Residir longe do Campus, tendo que contar com 4 conduções, duas para ir e duas para voltar para casa, não ter internet em casa no início do curso e nos dias chuvosos, de inverno, ficar ilhada, faltar as aulas. As ruas, principalmente, dos bairros periféricos de Tramandaí ficam alagadas, impossíveis de transitar.

Questão 6 – Como a EJA contribuiu para vida pessoal e profissional?

Girassol – *Sabe que eu fico pensando sobre isso sempre, o tempo todo. Ontem eu tive uma conversa com um professor, meu professor da EJA sobre aquela época, imagina, foi em 2011 e a gente ainda tem um contato e uma ligação bem bacana. E eu penso que sim, a EJA contribuiu para eu entrar na universidade e tudo mais, mas não é só isso. Foram os professores que estiveram lá dentro sabe, na EJA, não foi só a conclusão do ensino médio que fez com que eu quisesse entrar na universidade, mas foi o incentivo que eles me deram, enquanto eu estava lá dentro. Então, se não fosse por eles...e ontem eu estava conversando com esse meu professor, que foi meu professor de química e de física, e lembrando que ele dizia pra mim, não somente para mim, mas para todos os alunos, ele dizia: “tu não tem que ser bom tu tem que ser o melhor” porque a gente vinha de uma modalidade de ensino que sofre muito preconceito ainda, então ele dizia isso: porque quando tu sair daqui tu não vai ter que ser bom, tu vai ter que ser o melhor.*

Por que a gente precisa disso, né? Não precisaria né se a sociedade não nos visse com esse olhar, mas a gente, nós que somos da EJA, parece que precisamos estar sempre provando algo para alguém: que é capaz “é terrível”, mas eu me orgulho tanto. Enfim...a EJA não foi só a conclusão do meu ensino médio, mas os professores que eu encontrei lá dentro, foram meus exemplos, me incentivaram muito e eu sou muito grata, eternamente grata a esses professores.

Rosa – *“Poxa” vida, a EJA na minha vida foi algo super importante por vários motivos, ela modificou tudo, eu comecei a conhecer uma nova pessoa em mim mesma. Eu descobri que era capaz de muitas coisas, eu me tornei mais forte através do conhecimento que adquiri cursando a EJA, conversando com professores que foram mais que professores, foram amigos, então super valorizo a EJA e penso o que seria de nós sem a EJA?*

Jasmim – *Ah! Eu amo a EJA. Eu acho que se não fosse a EJA eu não teria as graduações que eu tenho, eu tive professores muito bons no meu ensino médio, tanto que eu não precisei fazer cursinho, eu fui direto fazer o vestibular e passei, com o conhecimento que eu adquiri na EJA e com uma classificação boa, tanto pra psicologia como pra pedagogia, e quando eu fui fazer o vestibular pra educação do campo, eu estava a muito tempo fora da sala de aula, eu peguei o meu material da EJA e estudei por ali, e também consegui passar numa boa classificação. Então, eu só tenho a agradecer a EJA na minha vida.*

Questão 7 – Como o curso superior favoreceu para a constituição de sua vida pessoal e profissional?

Girassol – *Nossa! Mudou minha vida completamente. Eu penso em tudo o que eu já passei na escola, sempre dei o meu melhor, tanto na cozinha, seja na limpeza, seja na sala de aula, mas a faculdade me abriu outras portas. Quando eu fui convidada pra ser apoio pedagógico aqui da escola, a diretora pediu o meu histórico escolar pra ver no*

que eu estava habilitada, porque para apoio pedagógico tinha que ser uma professora, então ela pegou meu certificado para me defender na SMEC (Secretaria Municipal de Educação). Ela tinha grande convicção que eu tinha condições de fazer esse trabalho diretamente com as professoras. Então a faculdade mudou minha vida, agora que eu estou assumindo a direção da escola, nada disso teria acontecido se não fosse o ensino superior. Falando em relação a vida pessoal, é uma Juliana antes de 2014 e outra depois, porque eu aprendi muito, muito, muito, na Educação do Campo, com as saídas de campo, entendendo como funcionam as organizações sociais. Eu era um pouco preconceituosa antes disso, acreditava muito no que a mídia passava, eu era alienada...e nesse sentido eu agradeço muito aos professores. Eu ainda sonho em ser professora de educação do campo, isso não mudou, estou na educação infantil, mas trago ainda comigo a educação do campo, sempre que penso em algum projeto eu penso no que eu posso trazer da educação do campo.

Jasmim – Ah! Eu acho que eu sou uma outra pessoa com todo o estudo que eu tenho, tenho uma outra visão de mundo, que eu não tinha quando fiz meu primeiro vestibular, mas eu tive que passar por todas essas fases pra poder ter esse olhar de hoje. Então, eu tenho a EJA muito presente comigo, eu acho que toda a minha formação se deu quando eu pude ir pra EJA. Quanto ao ensino superior, eu acho que me constituiu como uma pessoa mais política, mais crítica.

Lírios do Campo – Apesar de nunca ter parado de estudar, agora sei disso, porque dei continuidade, mesmo fora do espaço educacional não formal, a leitura e a busca de novas aprendizagens, estar na roda-viva de realizar atividades sejam elas em grupo ou individuais, de pesquisas ou projetos, influenciam diretamente na qualidade de vida. Por não sermos condicionados, segundo Freire, nos encontramos sempre em formação e quando concluímos etapas, como uma graduação, nos é oportunizado ir adiante, voar mais alto, mudar alguns hábitos, ser multiplicador e não individualista.

Questão 8 – Qual a sua opinião sobre as políticas públicas voltadas a EJA?

Girassol – A EJA é uma modalidade que precisa estar sempre em luta, eu percebo que precisaria, falando de Tramandaí, que é onde eu trabalho, de um engajamento maior, pois as vezes as lutas e as discussões são estaduais ou federais e aí o município se faz de cego e não enxerga essas lutas e essas necessidades. Tanto que o número de matrículas vem diminuindo a cada ano e as escolas que oferecem essa modalidade fechando, que é caso de uma escola aqui de Tramandaí, a única escola fundamental que encerrou com a EJA noturna. Então essa modalidade precisa de algumas lutas, mas essas lutas precisam de alguns grupos municipais para reverter essa situação que vem acontecendo. Não tem incentivo, investimento, nada.

Rosa – Penso que deveria ter um pouco mais de investimento e “ampliação” da EJA em outros lugares para que mais pessoas pudessem frequentar, também colocar um aprendizado com aulas práticas que pudessem assim favorecer aos alunos se desenvolverem para vida no mercado de trabalho, tipo algo que despertasse interesse, alguns cursos em conjunto.

Jasmim – Ai! Isso é assim! No papel tudo é muito lindo, o problema é no agir, no agora, no vamos lá! Eu acho que o governo tem que dar um outro olhar pra EJA, porque quando eu fui fazer o estágio, a professora dava os mesmos conteúdos que dava no primeiro ano da manhã para os alunos da noite, e é um público totalmente diferente. Então eu acho que tem que ter toda uma mudança, um olhar bem mais criterioso. Eu tenho uma história muito linda, quando eu fui fazer o meu estágio da pedagogia, foi na EJA, eu tinha uma turma de nível um e dois juntos, eram só oito alunos, eu estava corrigindo os cadernos, quando de repente eu escuto assim: RU, RUUA, RUA, RUA, quando eu vejo, meu aluno

lendo para mim, eu comecei a chorar e sempre me emociono. Desculpa! O seu Hélio, um senhor de idade, ele leu pra mim, sozinho. Foi ali que eu me vi professora, e professora da EJA, que despertou em mim essa vontade, essa vontade que tu tens, que eu tenho, que a gente tem de ser professora, de educar, de ter esse olhar diferenciado. Então eu acho que as políticas públicas deveriam ter um outro olhar, os municípios deveriam ter um outro olhar, o estado deveria ter um outro olhar, dividindo as preocupações para entender o seu público, saber quais os melhores conteúdos para esse público me específico.

Questão 9 – Como você percebe o olhar da sociedade acerca dessa modalidade de ensino?

***Girassol** – Eu sonho que essa pergunta daqui uns anos não precise mais ser feita. É como se a nós que fomos alunos da EJA precisássemos estar sempre provando alguma coisa, não sei se para alguém, ou para nós mesmas. Eu diretamente não sofri muito preconceito. Vou citar um exemplo que ocorreu aqui na minha cidade. Uma loja estava oferecendo uma vaga para vendedora, e a exigência era ensino médio completo, a menina foi lá levar o currículo, aí o dono perguntou se ela tinha feito ensino médio ou EJA. Eu sempre falo sobre esse caso e nunca mais entrei nessa loja. Esse foi um caso que a gente ficou sabendo, mas quantos outros casos como esse devem acontecer. Dez anos se passaram desde que eu saí da EJA e ainda lembro da fala do professor que dizia que a gente não podia ser boa, a gente tinha que ser o melhor, porque a gente precisava provar que a EJA era tão boa como o sequencial.*

***Rosa** – A sociedade tem preconceito contra tudo e dificilmente vai olhar com o mesmo olhar para a EJA. Quem sabe um dia saiba olhar e perceber que o maior problema não está em quem estuda através da EJA, bem pelo contrário, a EJA é a salvação de muitos que por um motivo ou por outro não conseguiu terminar seus estudos no tempo normal, e precisou mais tarde.*

***Jasmim** – Ah! Tem um olhar discriminatório. Eu sei porque isso aconteceu comigo. Muitas vezes quando alguém pergunta: Onde tu fizeste teu segundo grau? E eu respondo que fiz na EJA, eu sinto um “ah tá...sei”. Então assim, ainda tem muito preconceito e é escancarado, não é nem velado, a gente vê na cara quando diz que é foi da EJA. Então eu vejo que a sociedade ainda precisa mudar essa forma de ver a EJA. Eu não tenho vergonha de dizer que sou da EJA.*

Questão 10 – O que você diria para os estudantes da EJA de hoje como incentivo à permanência e continuidade dos estudos?

***Girassol** – Eu diria que eles são capazes de tudo o que eles desejam ser, eu iria incentivar, mostrar a faculdade pra eles. Perguntar sobre os sonhos deles, o que eles esperam, correr atrás dos seus sonhos, seus objetivos. Que nunca é tarde, que tudo tem sem tempo, que as vezes por pensar que já está na EJA e já tem uma certa idade não vai conseguir, mas consegue, tudo tem seu tempo, que não precisa ter pressa, mas que também não dá para parar.*

***Rosa** – Acima de qualquer coisa acreditem em si mesmos e no seu potencial de aprendizado e transformação através do conhecimento. Cada dia é um processo construído com amor e dedicação, valorizem os professores cada momento eles serão únicos, o tempo voa e quando vimos já estamos formados, depois fica a saudades dos colegas dos professores maravilhosos e a memória de que tudo valeu a pena.*

Jasmim – Ah! Eu penso assim: que a educação é a riqueza que alguém pode ter, e é uma riqueza que ninguém tira de ti! Hoje eu gostaria de saber onde anda o seu Hélio, saber como está ele, e dizer que tem que estudar. E diria a mesma coisa a todos os alunos, que a pessoa tem que estudar, porque estudando qualquer pessoa pode ser aquilo que desejar. E a EJA está aí para amparar essas pessoas que não puderam estudar no tempo dito correto, porque eu acho que não existe tempo de estudar, estuda-se a qualquer momento. Então eu diria para não desistirem, porque eles têm condições de disputar uma vaga com qualquer pessoa.

Lírios do Campo – Que vejam a EJA como uma forma de resistência na educação, de oportunidade para todos aqueles sujeitos, jovens e adultos que de alguma forma não tiveram acesso a uma formação, que se evadiram em algum momento por problemas pessoais ou financeiros. Como oportunidade de resgate e libertação.

6.3 Categorias de Análise

Seguindo a referência de Bardin (2016) utilizada para a Análise do Conteúdo, após realizarmos as etapas anteriores, a saber: a leitura flutuante, que nos forneceu as bases teóricas para o desenvolvimento do trabalho, sistematizando as ideias iniciais aqui apresentadas e a exploração dos materiais coletados, partimos para a análise dos materiais recebidos - as cartas pedagógicas e as respostas das entrevistas – a fim de identificarmos as inferências encontradas nas vozes dos interlocutores para, então, podermos realizar o agrupamento e categorização dos elementos conforme suas características. Cada conceito que elegemos para a categorização partiu do movimento de produção do texto vinculado ao embasamento teórico metodológico de Paulo Freire, o que conduziu à escolha de cada uma das categorias de análise, construídas e apoiadas nos próprios conceitos freireanos que buscamos problematizar no decorrer desta pesquisa.

6.3.1 Culpabilidade: capacidade e meritocracia

Quadro 10: falas sobre a categoria de culpabilidade e meritocracia

- *Às vezes, cansada, pegava no sono e não conseguia passar em todas as matérias de primeira [...]Era separada e tinha dois filhos, pagava aluguel, então precisava muito do estudo rápido para o mercado de trabalho;*
- *Meu primeiro vestibular eu fiz para psicologia, cursei três semestres, não pude mais pagar;*
- *Para gente que trabalha a liberação para poder estar indo para a universidade era bem difícil;*
- *Às vezes não ter com quem deixar a filha menor me causava muitas angústias;*
- *“Tu não tem que ser bom, tu tem que ser o melhor” [...]nós que somos da EJA, parece que precisamos estar sempre provando algo para alguém: que é capaz “é terrível”;*
- *Eu descobri que era capaz de muitas coisas;*
- *A gente vê na cara quando diz que é foi da EJA;*
- *Eu diria que eles são capazes de tudo o que eles desejam ser;*
- *Acreditem em si mesmos e no seu potencial;*

- *Eles têm condições de disputar uma vaga com qualquer pessoa;*
- *Evadiram em algum momento por problemas pessoais ou financeiros.*

A noção de culpabilidade, daquilo que não se alcança por falta de capacidade, seja ela intelectual ou situacional é um conceito que vem atravessando historicamente a sociedade. Acreditar que o que faz o sujeito estar em determinada situação trata-se de responsabilidade pessoal e individual os acompanha desde seus primeiros entendimentos sobre si próprio. Quanto ao conhecimento e as condições de aprendizagem escolar, esse conceito pode ser ainda mais cruel, pois ainda é visto por grande parte da sociedade como fracasso escolar daqueles que não tiveram a capacidade de aprender o suficiente para dar seguimento aos estudos. Nas falas acima selecionadas, podemos identificar muito dessa visão de responsabilidade: o fato de uma adolescente ter de deixar os estudos por conta de uma gravidez; de não conseguir ser aprovada em algumas matérias por dormir durante a aula; ou não ter com quem deixar a filha menor para poder ir à escola. Sabe-se que todos esses fatores são situações sociais que o senso comum compreende como uma normalidade definida por escolhas e decisões individuais.

Essa ideia de culpabilidade configura na verdade uma forma de desvio da responsabilidade que, segundo Apple (2008), trata-se de uma política de rotulação impugnada por um capital cultural que pretende empregar a culpa de determinadas condições, como atraso escolar ou problema de aprendizado, entre outros, à própria vítima, ao aluno. No lugar de assumirem a responsabilidade, as escolas e a sociedade produzem cada vez mais as formas para a manutenção das condições que levam as crianças, os jovens e os adultos a se colocarem no lugar de culpados, “a pessoa a quem se aplica o rótulo do desvio é geralmente considerada como moralmente inferior, e sua “condição” ou comportamento é frequentemente interpretada como evidência de sua “culpabilidade moral”. Assim, tais rótulos não são neutros” (APPLE, 2008, p. 185).

Outras falas como a relacionada ao fato de ter sido alunos da EJA necessita provar que é capaz, que é o melhor, de os estudantes da EJA precisarem acreditarem em seu potencial de disputar uma vaga evidencia condições de competição, de comparações estabelecidas pelo sistema educacional, que necessita, como afirma Teodoro (2011):

responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição de performasse do sistema educativo [...]. A questão central, contudo, está no fato de esse tipo de comparação se tornar uma arma poderosa para quem controla os significados do que é comparado. (TEODORO 2011, p. 97).

Esse fator, de comparação e competição pode, na maioria dos casos, emergir um efeito contraditório, levando os sujeitos a se perceberem como incapazes caso não atinjam os objetivos predeterminados pelo sistema educacional, levando a quem se percebe na situação de inferior, ao desanimo e à desistência imediata.

Nesse sentido, entendemos que a imposição de um sistema de avaliação que demanda a crescente disputa de um lugar e a necessidade constante de aprovação para que os sujeitos possam se posicionar e buscar por aquilo que desejam acaba por produzir exatamente o que o sistema pretende, a exclusão de muitos frente a ascensão de alguns poucos que conseguirão alcançar seus objetivos. Para Freire (2005), uma característica do oprimido é a interiorização da opinião do opressor, que ao escutarem com frequência sobre suas dificuldades acabam convencendo-se de sua própria incapacidade.

Aqui, apresentamos as falas de quem superou seus limites e alcançou o objetivo de inserir-se em um curso de ensino superior, porém sabemos que a realização desse objetivo ainda é uma utopia para muitos estudantes da educação básica, principalmente os que frequentaram a EJA.

6.3.2 Preconceito

Quadro 11: falas sobre a categoria de preconceito.

- *“Tu não tem que ser bom, tu tem que ser o melhor” porque a gente vinha de uma modalidade de ensino que sofre muito preconceito ainda [...]Por que a gente precisa disso né? Não precisaria né se a sociedade não nos visse com esse olhar;*
- *Eu era um pouco preconceituosa antes disso, acreditava muito no que a mídia passava, eu era alienada;*
- *A EJA é uma modalidade que precisa estar sempre em luta;*
- *O dono perguntou se ela tinha feito ensino médio ou EJA;*
- *A sociedade tem preconceito contra tudo e dificilmente vai olhar com o mesmo olhar para a EJA;*
- *Ah! Tem um olhar discriminatório. Eu sei porque isso aconteceu comigo. Muitas vezes quando alguém pergunta: Onde tu fez teu segundo grau? E eu respondo que fiz na EJA, eu sinto um “ah tá...sei”. Então assim, ainda tem muito preconceito e é escancarado, não é nem velado*

Fica evidenciado nas palavras das estudantes o quanto essas já se deparam com situações de preconceito envolvendo a EJA, e suas trajetórias. Sentimentos de discriminação e a percepção do olhar diferenciado da sociedade são fortemente testemunhadas em suas respostas quando se referem a sua formação. Segundo suas falas, a EJA precisar estar em uma constante luta para a superação dessa visão reducionista que a sociedade ainda aplica a modalidade. A história contada sobre a seleção para um emprego em uma loja, demonstra que a sociedade ainda carrega uma visão preconceituosa

acerca da EJA, acreditando que a capacidade está relacionada a formação dos sujeitos. Ao passo que essa visão ainda não está superada, Arroyo (2019, p. 25) questiona: “Quais as possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas?”

Pensando na pergunta de Arroyo em comparação com as respostas acima apresentadas, entendemos que ainda há um longo percurso para a superação dessa visão inferiorizante projetada pela sociedade aos sujeitos que frequentaram essa modalidade. Essa imagem negativa que os estudantes demonstram carregar, mesmo após sua formação, pode causar a impressão de incapacidade de darem continuidade aos estudos. O olhar preconceituoso da sociedade relacionado aos estudantes da EJA, demonstra como afirma Arroyo (2019, p. 97), ainda ser “vista como última saída de emergência para corrigir seus percursos de que são culpados e prosseguir em percursos menos inumanos”.

6.3.3 Exclusão/inclusão social

Quadro 12: falas sobre a categoria de exclusão/inclusão social.

- *Eu fui mãe na adolescência, aí eu tive que abandonar os estudos;*
- *Voltei estudar o 5º ano do fundamental porque era necessário para trabalhar fora*
- *Nossa fiquei muitos anos, 17 anos mais ou menos;*
- *Do ano de 1984, após concluir o 8º ano do Ensino Fundamental, até 2008;*
- *Cursei três semestres, não pude mais pagar, aí eu tranquei [...] não foi a minha primeira escolha, mas foi o que eu pude pagar;*
- *A gente sofria também uma pressão, ouvindo sempre piadinhas do tipo “ah...o fulano já vai ser liberada de novo, sair de novo”;*
- *Após os 40 anos, não sabia como seria o relacionamento com os mais jovens;*
- *Parece que precisamos estar sempre provando algo para alguém: que é capaz “é terrível”;*
- *Eu descobri que era capaz de muitas coisas, eu me tornei mais forte através do conhecimento que adquiri cursando a EJA,*

A exclusão social fica muito evidenciadas em algumas falas como: ter de largar os estudos por conta da maternidade; ficar fora do espaço escolar por um período de 17 anos; desistir de um sonho por não poder pagar, entre outras. Tais afirmações demonstram que a escola dita democrática ainda se encontra no campo da utopia, não há democracia que responda à exclusão, não há democracia onde, o processo educativo obrigue o sujeito a abrir mão dos estudos, seja qual for o motivo de seu processo escolar. A conhecida escola para todos como defende um estado democrático não se aplica enquanto ainda existirem histórias de desistências por motivos sociais. Os relatos acima citados, apesar

de se tratar de situações individuais, reafirmam os problemas sociais condicionados a uma educação que ainda não é para todos. Para Teodoro,

A escola para todos vive uma dupla crise: a regulação, por que não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da economia do conhecimento; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social agrupada por diversas camadas sociais para que a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do *status* alcançado. (TEODORO 2011, p. 12).

Para Paulo Freire, a exclusão está diretamente ligada à desumanização, caracterizada pelo discurso hegemônico que pretende manter às margens de uma sociedade que verdadeiramente nunca estiveram fora, porém sua participação foi sempre na condição de desumanizados. Sendo assim, “[...] a marginalização não é uma escolha, o homem marginalizado foi rejeitado e é mantido fora do sistema social, tornando-se objeto de violência.” (FREIRE, 2018, p. 90). Ou seja, ser reconhecido como ser ontológico participante dos processos sociais seria a base da inclusão social, ter o poder de escolha determinada por si próprio e não restabelecida por condições que levem o sujeito a compreensão de incapacidade, tanto intelectual como social para justificar suas trajetórias de fracasso seria o principal caminho para a inclusão. A fala da estudante, quando ela diz ter descoberto que é capaz de muitas coisas e tornou-se mais forte através do conhecimento adquirido na EJA, lembra o que Freire defende em relação à superação que cada ser humano busca em sua formação, pois “o saber se faz através de uma superação constante [...] Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”. Para o autor a superação de sua condição está diretamente ligada ao saber, que conduz a inclusão. (FREIRE, 2021, p. 35).

6.3.4 Superação/Autoestima

Quadro 13: falas sobre a categoria de superação/autoestima.

- *Com dificuldades fui insistente persistente até me formar;*
- *Aí me inscrevi, entrei, pra universidade que mudou a minha vida, enfim...*
- *Mas quando eu comecei a cursar eu comecei a me apaixonar pela educação e me formei feliz;*
- *Desde a infância sonhava em ser professora, então a Educação do Campo veio ao encontro da realização desse sonho;*
- *Mas sou insistente e determinada então aqui estou;*
- *Mas eu me orgulho tanto;*
- *EJA na minha vida foi algo super importante por vários motivos, ela modificou tudo, eu comecei a conhecer uma nova pessoa em mim mesma;*
- *Eu acho que se não fosse a EJA eu não teria as graduações que eu tenho;*

- *Agora que eu estou assumindo a direção da escola, nada disso teria acontecido se não fosse o ensino superior;*
- *Nunca é tarde, que tudo tem seu tempo.*

Sonho, orgulho, mudança, determinação, são termos recorrentes nas falas das estudantes. Esses conceitos demonstram o grau de superação que cada uma precisou alcançar para realizarem seus sonhos. Fica evidente, também, o quanto reconhecem na EJA o caminho para a materialização destes sonhos, entendendo em alguns casos, que sem a passagem pela EJA não teriam alcançado um Ensino Superior. Esses testemunhos afirmam a necessidade de uma nova visão acerca dos estudantes da EJA, é preciso que sejam vistos como sujeitos reais que não buscam apenas a elevação da escolaridade na Educação Básica, independente das condições de conclusão, mas demonstra que esses sujeitos, ainda que em passos lentos, veem conquistando um lugar de possibilidades, de escolhas da condição de “*estarem sendo*”, sem predeterminação ou condicionamento, como corrobora Paulo Freire, a importância do reconhecimento da:

condição de estar sendo, como seres condicionados, inconclusos e aprendizes para sempre, com possibilidades e limites, capacitados para superar os obstáculos e engajar-se na construção de inéditos viáveis, homens e mulheres trazem em si a vocação ontológica de ser mais; como indivíduos, na coletividade, cada um vai descobrindo que sua passagem pelo mundo não é predeterminada, “não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. (FREIRE, 1996, p. 26).

Outra marca muito forte nas falas está atribuída ao papel dos professores e à importância que esses tiveram na constituição de suas autoestimas como pessoas capazes, afirmando o potencial de darem continuidade aos estudos. Arroyo (2011) aponta que as interrogações existenciais que os jovens e adultos carregam sobre suas vidas e as inseguranças sobre aspectos presentes em suas trajetórias devem ser vistas como um olhar amável e um constante pensar do fazer docente. Para Brunel (2014, p. 94), a prática pedagógica não pode ser “um transmitir sem alma, sem desejo e emoção”, o que nos faz perceber a importância do papel do professor da EJA na vida e na trajetória das estudantes. Atitudes positivas de apoio e reconhecimento dos potenciais dos estudantes pelos professores são fundamentais para o processo de superação de seus medos e inseguranças, levando os estudantes a estabelecer metas em suas vidas e encorajando-os a buscarem a realização, entendendo como objetivos alcançáveis e não apenas utópicos os sonhos do futuro que almejam.

6.3.5 Emancipação

Quadro 14: falas sobre a categoria de emancipação

- *Quando eu entrei na educação como ajudante de cozinha eu comecei a me interessar mais por continuar estudando, entrei na EJA e conclui o ensino médio [...], entrei para universidade que mudou a minha vida;*
- *Mas quando eu comecei a cursar eu comecei a me apaixonar pela educação e me formei feliz [...] comecei a trabalhar no estado como professora do segundo grau na EJA;*
- *A licenciatura foi uma escolha, uma maneira de realização, até porque desde a infância sonhava em ser professora;*
- *Mas eu me orgulho tanto. Enfim...a EJA não foi só a conclusão do meu ensino médio;*
- *A faculdade me abriu outras portas [...] agora que eu estou assumindo a direção da escola, nada disso teria acontecido se não fosse o ensino superior;*
- *Quanto ao ensino superior, eu acho que me constituiu como uma pessoa mais política, mais crítica;*
- *Quando concluímos etapas, como uma graduação, nos é oportunizado ir adiante, voar mais alto, mudar alguns hábitos, ser multiplicador e não individualista;*
- *Eu sempre falo sobre esse caso e nunca mais entrei nessa loja;*
- *Eu não tenho vergonha de dizer que sou da EJA.*

A palavra “emancipação” é entendida como um processo de libertação de algo ou situação a qual uma pessoa ou um grupo possa estar subordinado, porém vamos nos aprofundar no significado desse conceito na perspectiva freireana, que ocupa um lugar de centralidade em nosso trabalho. No sentido coletivo do termo, na conceitualização freireana, Zitkoski (2010) afirma que o processo de emancipação vem na contramão do fatalismo autoritário que a pós-modernidade defende, e se dá quando os grupos comprometidos com a transformação social assumem sua intencionalidade política. Segundo o autor, na visão de Freire,

As características da natureza humana, tematizadas pelo autor por meio das categorias de inconclusão, do ser mais e da consciência humana sobre suas condições de ser do mundo, convergem para a visão da história que, refutando veementemente os fatalismos e os determinismos justificados de realidade, concebe a espécie humana a capacidade e a responsabilidade pelos destinos de si mesma e do mundo. (ZITKOSKI 2010, p. 66).

A partir desse ponto de vista, em uma das falas identificamos que a estudante mesmo sem perceber compreende que a emancipação ocorre em conjunto, ao utilizar o termo “quando concluímos, nos é oportunizado” ela se identifica parte de um todo, como sujeito social, sem vislumbrar uma libertação solitária e individual, e sim de uma emancipação coletiva de consciência humana. Para ela, a conclusão de uma etapa como

a graduação possibilita as pessoas a continuidade e a mudança (ir adiante, mudar hábitos) no sentido coletivo de multiplicadores em sua relação com o mundo.

Isto posto, não significa que entendemos as outras falas como individualistas, pelo contrário, o que observamos é o processo de emancipação do pensamento de cada estudante. Ao declarar que a partir da história que ficou sabendo sobre a discriminação de uma jovem por ter sido aluna da EJA, a estudante nunca mais entrou na loja onde aconteceu o caso, demonstra um posicionamento social de indignação e mudança de atitude que, para Freire (2005), significa a não convivência a um regime opressor que acontece quando o oprimido percebe nitidamente sua condição e passa a crer em si mesmos a partir de uma reflexão da realidade. Em outras falas, como: a constituição de uma pessoa mais política e mais crítica com a conclusão do Ensino Superior; a realização do sonho de ser professora; a ascensão profissional da estudante que iniciou na educação como ajudante de cozinha e hoje se encontra como gestora de uma escola; a conquista de um trabalho como professora do segundo grau na EJA etc., ficam claras suas percepções sobre suas conquistas e seus percursos emancipatórios.

Sabemos que o processo de emancipação e de construção de mudança da acomodação para a emancipação não é algo com tempo nem com posição determinadas. Compreendemos que ter alcançado esses sonhos não significa que suas trajetórias de consciência crítica estejam já concluídas, pelo contrário, a emancipação trata-se de um fator histórico-social que pode muitas vezes acontecer de forma imperceptível, portanto, todos os relatos apresentados, demonstram que as estudantes percebem seus avanços e conquistas sociais, porém, sabemos que esses caminhos percorridos podem na verdade serem somente o início do processo de emancipação, pois a cada etapa que suas conquistas proporcionam seu posicionamento, reflexões da realidade e percepção de novos processos emancipatórios podem ir surgindo no decorrer de suas novas trajetórias.

6.3.6 Direito

Quadro 15: falas sobre a categoria de direito

- *Oito anos;*
- *17 anos mais ou menos;*
- *Esperar completar 18 anos para fazer a EJA;*
- *24 anos entre Ensino Fundamental e Médio;*
- *Entre trabalhar e estudar, eu precisava continuar trabalhando para poder sustentar a minha filha;*
- *Voltei estudar o 5º ano do fundamental porque era necessário para trabalhar fora;*
- *Não foi a minha primeira escolha, mas foi o que eu pude pagar;*

- *Para gente que trabalha a liberação para poder estar indo para a universidade era bem difícil;*
- *Tendo que contar com 4 conduções, duas para ir e duas para voltar para casa, não ter internet em casa no início do curso e nos dias chuvosos, de inverno, ficar ilhada, faltar as aulas;*
- *O número de matrículas vem diminuindo a cada ano e as escolas que oferecem essa modalidade fechando;*
- *A EJA está aí para amparar essas pessoas que não puderam estudar no tempo dito correto, porque eu acho que não existe tempo de estudar;*

Como vimos anteriormente, na legislação atual a EJA é uma modalidade de educação incluída como direito pela LDBN a todos que, por algum motivo precisaram se afastar da escola durante seu percurso na Educação Básica, porém, segundo Arroyo (2019, p. 137), “não tem sido frequente vincular EJA com direitos humanos, nem com direito à educação”. O fato de a educação por muito tempo ter sido garantida como direito somente entre a idade de sete a quatorze anos levou o estado a se reconhecer como responsável pela educação apenas a esse público, o que reforçou e legitimou à

Não vinculação da educação como tempo de direitos, e reiterou o não reconhecimento dos jovens-adultos sujeitos de direitos, igualmente não reconhecendo os seus educadores como profissionais da garantia de direitos. Tal visão tinha um endereço social certo: os trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos, pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos (ibidem).

Sob esse ponto de vista, a Educação de Jovens e Adultos tem se deparado com grandes dificuldades de reconhecimento da educação como direito a esse público, tanto do ponto de vista do Estado, como do olhar dos próprios estudantes que ainda se responsabilizam por não terem concluído seus estudos no período que a sociedade em geral considera correto, o que leva ao entendimento de que a oferta da EJA não pode ser cobrada e nem considerada de forma igualitária a Educação Básica dentro do limite de idade obrigatória²⁵. Enquanto essa visão reducionista não for superada, a EJA não sairá do que se podemos considerar como refugio da educação.

O ponto de vista pessoal das estudantes em relação a suas trajetórias demonstra uma justificção de suas decisões em relação ao que consideram como opção de parar de estudar: a necessidade de continuar trabalhando para sustentar a filha e a retomada dos estudos para poder trabalhar pode demonstrar a compreensão errônea de que a educação somente seja direito devido a condição de vida de cada pessoa. Ter que escolher não ir para a escola e principalmente por um tempo tão prolongado como algumas relataram:

²⁵ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

oito, dezessete e vinte quatro anos, ou ter de esperar completar dezoito para poder retomar os estudos, são justificativas que ainda aparentam ser responsabilidade individual de cada sujeito.

No que se refere à educação superior, observamos os relatos sobre ter que escolher uma segunda graduação por falta de condição de pagar o curso de Ensino Superior que desejava fazer; a não liberação para frequentar a universidade; as más condições de deslocamento de casa à universidade e a falta de acesso à internet, também demonstram que o direito a continuidade dos estudos não é algo alcançável a todos que desejam, mas depende da condição sociais pré-estabelecida. Para Arroyo (2020), o problema em relação ao acesso ao conhecimento, tanto da aprendizagem na idade certa, como ao acesso a outros espaços de produção do conhecimento, como escolas, universidades e centros de pesquisa, trata-se de uma concepção do conhecimento atrelados aos processos segregadores inerentes à classificação entre os capazes e incapazes de produzir conhecimento. O autor defende ainda que:

A negação da escola, das universidades por séculos aos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, povos das florestas e das vilas, favelas e aglomerados encontra sua explicação histórica mais radical nesse caráter abissal do próprio campo do conhecimento e da ciência, inexistentes ao conhecimento, logo ausentes das instituições. [...] Enquanto essa concepção abissal segregadora do próprio campo do conhecimento não for superada, toda política de acesso, permanência, aprendizagem na hora certa ou incerta terá efeitos escassos. (ARROYO 2020, p. 214).

Nesse sentido, entendemos que a questão do direito à educação está para muito além da possibilidade de acesso e que não basta um direito garantido, se não assumido com a responsabilidade não somente no sentido de garantia de vagas, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, mas de uma questão de direito ao conhecimento, tanto no sentido pedagógico do conhecimento científico que a escola e a universidade devem proporcionar, mas também, e indispensavelmente o conhecimento do direito como sujeito social que abrange todas as classes, sem determinismo ou discriminação.

6.3.7 Consciência para a conscientização

Quadro 16: falas sobre a categoria de consciência para a conscientização

- *Me inscrevi, entrei, pra universidade que mudou a minha vida, enfim...*
- *Então acabava que a gente até deixava de lado as dificuldades, quando chegava perto dos últimos dias, que a gente sabia que ia acabar e trocava as angustias que cada um passava, mas que também era bom, porque a gente pensava: “não estou sozinho”.*
- *A EJA na minha vida foi algo super importante por vários motivos, ela modificou tudo, eu comecei a conhecer uma nova pessoa em mim mesma.*

- *Ela tinha grande convicção que eu tinha condições de fazer esse trabalho diretamente com as professoras.*
- *Eu era um pouco preconceituosa antes disso, acreditava muito no que a mídia passava, eu era alienada.*
- *Eu acho que eu sou uma outra pessoa com todo o estudo que eu tenho [...]. Quanto ao ensino superior, eu acho que me constituiu como uma pessoa mais política, mais crítica.*
- *Foi ali que eu me vi professora, e professora da EJA, que despertou em mim essa vontade, essa vontade que tu tens, que eu tenho, que a gente tem de ser professora, de educar, de ter esse olhar diferenciado.*
- *Eu sonho que essa pergunta daqui uns anos não precise mais ser feita*
- *Eu não tenho vergonha de dizer que sou da EJA.*
- *Vejam a EJA como uma forma de resistência na educação, [...]. Como oportunidade de resgate e libertação.*

Utilizamos como último conceito para as categorias que pensamos como importantes para nossa reflexão e análise, o conceito de consciência. Nas falas acima apresentadas, identificamos algumas reflexões das estudantes acerca da realidade que viveram e que as levou a passarem e possivelmente ainda passem por um processo de tomada de consciência durante seus percursos educacionais. Para Freire (2021), a raiz da educação está na constante busca do ser inacabado por meio da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua realidade, o que o leva a constante busca do ser mais, ou seja, “é uma busca permanente de si mesmo” Freire (2021, p. 34). Esse processo de busca de seu próprio ser não pode ser desvinculado ao processo de conscientização. Enquanto o sujeito busca a compreensão, mesmo que inconscientemente, de seu pertencimento e sua realidade, na busca de suas realizações e no seu autoconhecimento, ao mesmo tempo se encontra em um processo de conscientização do seu lugar de pertencimento e de direito.

Não basta a compreensão do direito ao qual lhe é ofertado, se esse não estiver vinculado a tomada de consciência individual e coletiva, a visão da educação como processo de conhecimento é o caminho mais apropriado para o alcance dessa conscientização vinculada ao mundo e a sociedade que vive. Para Zitkoski (2010), a conscientização não pode ser um processo egocêntrico e individual, mas a partir das relações de troca, do agir e do fazer-se um ser humano social e dialógico.

Somente é possível a realização dos projetos individuais se a conscientização estiver diretamente voltada ao coletivo, não há caminho pelo qual se trilhe sozinho, mas a partir das relações que se constroem entre si e outros indivíduos.

A conscientização é um processo intrinsecamente intersubjetivo, que implica o diálogo e a produção de sentidos partilhados coletivamente. É por meio dessa instância coletiva que se torna possível, na sociedade, a convergência dos sonhos, utopias e esperanças subjetivas na

construção de um projeto social intersubjetivo. (ZITKOSKI 2010, p. 41).

Nas falas anteriormente apresentadas, percebemos que as estudantes se encontram inseridas no processo de tomada de consciência, ao mencionarem a mudança de vida; as angústias partilhadas; o reconhecimento de uma nova pessoa; a convicção de sua capacidade de realizar determinado trabalho; o reconhecimento como preconceituosa e alienada, entre muitas outras falas que acreditamos demonstrar a reflexão acerca da realidade vivida de cada uma. Porém, segundo Freire, essa tomada de consciência trata-se realmente de um processo de conscientização, pois está vinculada ao desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. (FREIRE, 2018, p. 42).

A conscientização está para além do reconhecimento, ela transforma a reflexão em ato, em engajamento e inserção na realidade no sentido que os sujeitos tenham condições de assumirem seu papel de forma crítica, tanto do seu modo de ser, como da transformação do mundo.

7 PRODUTO FINAL

Os Programas de Mestrado Profissional, requerem a construção de um produto final que permita uma reflexão crítica das práticas docentes, visando a integração da universidade com a comunidade educacional. Nesse sentido, a partir das cartas pedagógicas e das falas dos estudantes-interlocutores da pesquisa que aconteceram por meio das cartas pedagógica e das entrevistas, pensamos, como uma forma de retorno desse trabalho à modalidade e a outros egressos da EJA que encontrem-se vinculados a algum cursos de Ensino Superior, a organização de um material que possibilite a apresentação de nosso trabalho a esse sujeitos, como forma de diálogo acerca de seus direitos e a suas possibilidades de continuidade dos estudos, não somente como utopia ou um sonho, mas como concretude e alcance.

Não nos permitimos, após tantas reflexões sobre as possibilidades, direitos, condições e capacidade dos estudantes da EJA, deixarmos de apresentarmos esse material a eles mesmos, os sujeitos que os criaram. Se a tomada de consciência não pode desvincular-se do engajamento social, nosso trabalho perderia o sentido se não dialogado com os sujeitos que deram vida a existência dessas reflexões.

O objetivo desse produto é tornar real o contato, tanto de estudantes oriundos da EJA que já tenham alcançado o Ensino Superior, como para estudantes que se encontram cursando a modalidade. Em formato de um *ebook*, pretendemos que esse material possa ser utilizado também por educadores da EJA. Inicialmente, faremos a apresentação da proposta em algumas escolas que ofertam a modalidade, disponibilizando o material para que possa ser utilizado nas salas de aulas pelos professores posteriormente. Nesse sentido, optamos como forma de apresentação, em algumas turmas de EJA, a realização dos Círculos de Cultura.

Levar para dentro das escolas de Educação Básica o conceito de Círculo de Cultura de Paulo Freire não significa apenas a apresentação de mais um conceito freireano, mas o reconhecimento da importância de seu referencial teórico para o desenvolvimento e resultado de nossa pesquisa. Para Freire (1963), um Círculo de Cultura proporciona a dinâmica do trânsito, superando o papel central do professor, pelo coordenador do debate, o aluno pelo participante do grupo, assim como a aula pelo diálogo.

A concepção de liberdade expressa por Paulo Freire é a matriz que dá sentido a uma educação que só pode ser efetivada e eficaz à medida que

os alunos dela participem de maneira livre e crítica. Esse é um dos princípios essenciais na organização do círculo de cultura. (FREIRE, 2016, p. 90).

Para Paulo Freire, os Círculos de Cultura eram espaços não somente de aprendizado, mas de tomada de consciência dos participantes dos círculos culturais, que por meio do diálogo tornavam-se “mais exigentes em relação aos líderes populistas, enxergando de modo mais claro a diferença entre as promessas que se fazem às massas e a concreta realização delas”. (FREIRE, 2016, p. 47).

Nesse sentido, pretendemos levar o diálogo do direito à continuidade dos estudos aos sujeitos da EJA, com intuito de motivação e de pertencimento do lugar que cada um ocupa na sociedade, e de identificarem-se nas histórias de vida dos egressos que aqui participam, não como efeito de comparação, nem maior ou menor valor a quem alcança um curso de Ensino Superior, mas sim de possibilidade e de auxílio no processo de se perceberem como sujeitos de direito a continuidade.

No mesmo formato, pretendemos realizar os Círculos de Cultura em cursos superiores, preferencialmente em cursos de licenciaturas, pois entendemos que esses cursos formam professores com possibilidades de estar exercendo futuramente um papel fundamental na vida de estudantes da modalidade e proporcionando momentos de reflexão, tanto sobre trajetórias de superação, pois acreditamos na possibilidade de encontro de egressos da EJA nesses cursos, como de diálogo quanto ao direito e reconhecimento das trajetórias de vida dos estudantes da modalidade.

Pensando na possibilidade de continuidade da proposta que o material dispõe e de sua utilização futura por professores da EJA após a apresentação nas escolas, o ebook trará: um compilado da pesquisa aqui realizada, as cartas pedagógicas escritas pelos interlocutores da pesquisa e trechos das entrevistas, assim como as instruções necessárias para a realização, tanto dos Círculos de Cultura, como do diálogo que se pretende realizar nas turmas de EJA. O material apresentará, ainda, uma proposta de utilização de formato remoto, contando com a possibilidade da necessidade que o contexto vem apresentando com os novos cenários da educação a partir da demanda de trabalhos online que, a com a pandemia se fizeram necessários.

8 NOSSAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA

Como afirmamos anteriormente, uma pesquisa nos faz trilhar caminhos pelos quais não prevíamos, nos faz despirmos de conceitos, pensamentos e forma de olharmos para o que pensávamos no início e mostra-nos a beleza que o inesperado pode revelar. Percorrido um caminho que a história se encarregará de registrar como “talvez” um dos mais marcantes no tocante a um contexto universal por conta da pandemia já mencionada, consideramos o fato de chegarmos ao final dessa pesquisa, uma vitória, pois infelizmente, muitos não tiveram a oportunidade de dar continuidade a seus sonhos e seus planos nesses últimos dois anos. Vivenciamos momentos de terror, pânico e desesperança, de entes, colegas e amigos que da vida se perderam em um sopro, e que por mais que o tempo se encarregue de fazer esses momentos virarem história, fomos nós que estivemos presente e sentimos as dores que a perda e o medo trazem.

No entanto, a quem fica, a principal missão é a continuidade da vida e da esperança, e se em algum momento o desânimo e a falta de coragem foram marcantes em nossa trajetória, a possibilidade de escrever cada linha desse trabalho, traz um sentimento de gratidão imensurável, de projetar o futuro, não com acomodação por termos alcançarmos parte do desejado, mas do entendimento que se há vida, há também a luta e que se nossos atos, práticas e sonhos não foram interrompidos, devemos seguir sem abrir mão do que nos move na busca incessante pela valorização da vida.

Não havendo como deixar de mencionar tais sentimentos, refletimos agora sobre os resultados de nossa pesquisa. Percorremos caminhos que nos auxiliassem a compreender os motivos pelo quais a sociedade ainda mantém um olhar crítico a modalidade da EJA. Refletimos acerca das possibilidades de acesso a uma educação de qualidade na Educação Básica de nosso país, do quanto o direito a essa educação inda é destorcido e incompreendido no seu significado subjetivo a toda a população.

Ainda no sentido geral da educação, trouxemos para o análise o direito de acesso e continuidade, dos estudos ao que vimos as legislações se referirem aos níveis mais elevados de ensino, o Ensino Superior e como esse direito está diretamente ligado a um processo hegemônico de meritocracia e desigualdade quando considerado apenas a capacidade de quem teve acesso, impondo a quem não o alcançou a culpabilidade e responsabilidade individual, o que desqualifica somente o sujeito por seu insucesso, e retira qualquer reponsabilidade do sistema escolar, social e cultural.

A partir, partimos para o foco de nosso trabalho, a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que busca reparador, equalizador e qualificador o direito a formação, pois oportuniza quem teve esse direito interrompido por trajetórias que impossibilitaram sua permanência no considerado ensino sequencial a retomarem e darem continuidade aos estudos. Vimos que essa continuidade ao estudante da EJA por muito tempo foi considerando até a conclusão do ensino médio, pois são recentes os trabalhos que encontramos relacionados ao ingresso de estudantes da EJA no Ensino Superior. Desta forma optamos como tema central de nossa pesquisa: o direito a continuidade dos estudos dos sujeitos da EJA após o término do ensino médio, ou seja, o ingresso desse público ao Ensino Superior. Destaca-se que aprendemos muito com os autores que deram sustentação teórica para pesquisa, mas podemos afirmar que foi com o diálogo e com as vozes dos interlocutores empíricos – os estudantes egressos da EJA que se encontram no ensino superior, com suas vivências e experiências que encontramos as mais significativas respostas e sentidos para nossa pesquisa.

Ao buscarmos nos aproximar cada vez mais dos conceitos freireanos, encontramos nas cartas pedagógicas formas mais dialógicas de darmos vozes aos interlocutores de nossa pesquisa. Cada carta nos trouxe reflexões diferenciadas, mas que encontramos em cada uma delas as falas que nos aproximava do tema que buscávamos. Porém, como desde o início deixamos de livre escolha a quem a carta seria remetida, percebemos que suas experiências e vivências poderiam agregar ainda mais se pudéssemos entender alguns de seus pontos de vista acerca dos temas teóricos que embasaram nosso trabalho, para tanto convidamos cada umas das estudantes que nos enviaram as cartas pedagógica para refletirmos juntas em uma entrevista.

Suas falas vieram encharcadas de testemunhos da importância que suas trajetórias na EJA tiveram em sua formação. Grande parte dos conceitos que nos preocupamos em pesquisar, identificamos em suas vozes. A culpa, a responsabilidade pelo atraso e por suas dificuldades de aprendizagem, problemas sociais e familiares que as fizeram prorrogar sua formação; a falta de acesso e as limitações que cada um apresentou afirmaram nosso ponto de vista acerca do lugar da EJA no sistema educacional.

Mas como já afirmado em outro momento, a beleza da pesquisa está naquilo que nossos olhos não contemplam quando iniciamos um trabalho. Mesmo reconhecendo todos os problemas mencionados no decorrer de nosso texto, nenhuma das estudantes deixou de afirmar alguns aspectos positivos da EJA, todos reconheceram que sem sua passagem pela modalidade muito provavelmente não teriam alcançado a realização de

seus sonhos e não estariam onde como identificados em algumas falas “o lugar em que se encontram hoje”, o lugar de estudante do Ensino Superior ou já formada em uma graduação. Nesse sentido entendemos como resposta ao nosso questionamento inicial “de que modo a modalidade contribui para a inserção dos estudantes no Ensino Superior? ou seja, reconhecerem que se não tivessem retomado seus estudos na EJA, se não fosse o incentivo de alguns professores e ainda o seu reconhecimento como pertencentes e capazes de darem seguimento. O que podemos aprender com esses exemplos, é que a EJA é uma modalidade pode ser uma modalidade que vai muito além do aprendizado, pois mesmo reconhecendo, em alguns casos, que os conteúdos poderiam não serem suficientes para o seu ingresso em um curso superior, as suas vivências, a socialização e a reflexão que a modalidade proporciona pode ser o grande impulso que esses jovens e adultos necessitam para se reconhecerem que têm sim condições de seguirem na busca de seus objetivos e sonhos. Outro aspecto fortemente marcante nas falas foi a transformação e as mudanças pelas quais cada uma passou, reconhecendo-se como pessoas críticas, políticas, capazes de enxergar a realidade através de um olhar diferenciado que tinham ao tomarem a decisão de retomada na EJA ou a continuidade no Ensino Superior.

Quanto à questão relacionada à forma como as políticas públicas de ingresso ao Ensino Superior levam em consideração o direito de continuidade dos estudos, percebemos que ainda há um caminho longo a ser percorrido, pois infelizmente ainda se tratam de políticas que privilegiam uma pequena parcela da sociedade, deixando ainda de fora grande número de pessoas que almejam mas que não alcançam a sonhada formação superior, seja pelo escasso número de vagas nas universidades públicas em relação ao grande número de estudantes que encerram o ensino médio anualmente ou pela falta de condições de pagarem por um curso superior em universidades privadas. Esses fatores ainda são imensamente desfavoráveis a grande parcela da população que vive à margem das políticas pública no Brasil.

Nas falas dos interlocutores da pesquisa, reconhecemos concepções sobre a EJA que as fizeram identificarem-se como sujeitos de direito e principalmente reconhecer seus processos de tomada de consciência. As mensagens contidas nas cartas e em suas respostas alcançaram um de nossos objetivos: o de tematizar a questão do direito a continuidade dos estudos, sobretudo, foram muito além, pois nos proporcionaram uma reflexão sobre nossas próprias trajetórias.

Podemos considerar que as interlocutoras, consciente ou não, buscaram por seu reconhecimento e o sentido da educação, que como afirma Freire, é um processo de

atividade contínua, que é a partir da consciência do inacabamento que o sujeito se reconhece como seres históricos (FREIRE, 2021). Nesse processo, é necessário o reconhecimento, de que a cada fala que identificávamos os conceitos por nós elegidos, nos reconhecíamos também, como inacabados. Nesse sentido reconhecemos que uma pesquisa pode trazer não somente resultados, mas mudanças pessoais e conceituais a quem se dispõe a realiza-la', pois assim nos percebemos hoje ao chegarmos até aqui.

Optamos pela não utilização do termo conclusão, pois o que mais aprendemos com o final de nossa pesquisa é que nunca seremos de fato conclusos e que nenhum tema que envolve vidas humanas poderá um dia, ter de fato sido concluído.

Eu Carla, finalizo esta reflexão reconhecendo que, enquanto pesquisadora que me propus a ser no início deste trabalho, percebi o tamanho de meu inacabamento, pois no percurso dessa pesquisa, precisei despir-me de concepções que trazia na bagagem de minha trajetória de estudante da EJA. Sentimentos frustrantes ou receosos sobre o meu reconhecimento me faziam barreiras, e hoje reconheço que ao ler as cartas ou as mensagens nas falas das estudantes me sentia envergonhada ao me dar conta que ainda carregava alguns sentimentos estereotipados sobre minha formação. Foi a partir da reflexão sobre suas falas que hoje falo: fui estudante da EJA e foi essa modalidade que me construiu como parte da professora que hoje sou. Hoje, entro professora nas mesmas salas da escola que um dia estive como estudante da EJA. A pesquisadora/professora de hoje agradece à estudante sonhadora que não vive no passado, mas que está presente no semblante de cada aluno que a vida lhe permite caminhar ao seu lado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Prouni: limites, avanços e desafios em uma década de existência. In: HERINGER, Rosana (org). Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. Cadernos da Gea. Rio de Janeiro: 2015, p. 50 – 52.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MAINARDES, Jefferson; NUNES, João Batista Carvalho. In: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Ética e pesquisa em Educação: subsídios, v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p. Disponível em: <https://anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: 06 nov. 2020.

APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. Ideologia e Cultura. 3 ed. Porto Alegre: Artimed, 2008.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. Egressos da EJA no Curso de Administração Pública EAD/FaPP/UEMG: Uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD. 174 páginas, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

ARAÚJO, Cristiane Belo de & SANTOS Larissa Medeiros Marinho dos. O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. Revista Psicologia & Sociedade. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG, Brasil; 26(3), 2014, p. 642 – 651.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIAVONETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Miguel G. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2 ed. 5ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. Miguel G. Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. 2ª reimpressão. Petrópolis: vozes, 2019.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. Trajetórias de Egressos da EJA na Transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (CAXIAS DO SUL 2005- 2014). 2016, 130 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, 2016.

BOGDAM, Robert C.; BIKLEM, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 38.661 de 26 de jan. de 1956. Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-956-327877-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

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

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, MEC/SEF/COEJA, (2013).

_____. Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.448. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Brasília, 14 de mar. De 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm>. acesso em: 21 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília – Parecer nº: 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11/2000.pdf> Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 02 de mar. De 2022.

BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Edgar Pereira. Uma Introdução à Pedagogia da Correspondência em Paulo Freire. In: EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3234>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; Tércia Rita DAVOGLIO. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). Revista Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan.-jun. 2016. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/21385>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CORTEZ, José Xavier. Paulo Freire: Conscientização. São Paulo: Cortez, 2016.

CRUZ, Neilton Castro da. “Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior Público. 2016, Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Luiz. Antônio. A universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista. 3 ed. – São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Luiz. Antônio. Vestibular: a volta do Pêndulo. Fórum de debates – Em Aberto, ano 1, n. 3, Brasília, fev., 1982. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/indice.php?vol=1&num=1>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Carlos Roberto Jamil. Educação como Desafio na Ordem Jesuítica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Carlos Roberto Jamil. FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? In: Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. RBPAE - v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013.

DOTTA, Carla L. S. Da Educação Básica a Universidade. Alunos na Ledoc oriundos da EJA. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tramandaí. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181651>. Acesso em: 30 abr., 2020.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. As contribuições históricas de Paulo Freire no que se refere ao direito do adulto à educação e o seu método de alfabetização. In: Revista Inter Ação, 46 (ed. especial). Goiânia: 2021, p. 1052 – 1067. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67986/37253>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas à Educação de Jovens e Adultos. In: Org. Lopes, Rui Pedro; Mesquita, Cristina; Silva, Elisabete Mendes; Pires, Manuel Vara (2020). V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-276-7. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20081>>. Publicado em Livro de Atas (p.512- 523.).

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior In: AGUIAR, Márcia Angela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir e POMÃO, José E. educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Paulo. Educação e Mudança. 43º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

_____. Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e POMÃO, José E. educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A política de Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na Perspectiva de seus Sujeitos. 2011. 302 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS. 2011.

_____. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e a Prática Educativa. In: História e políticas educacionais contextos e análises contemporâneas. Berenice Corsetti, Julian Fontoura, Márcia Ecoten (organizadores). Programa de PósGraduação em Educação – UNISINOS. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2019 (Coleção Educação em Debate – Volume 2). Disponível:

<http://www.casaleiria.com.br/acervo/bcorsetti/educacaoemdebate/v2/282/index.html>

_____. Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil. Disponível em:<<https://www.uces.br/educs/arquivo/ebook/a-escola-publica-no-brasil-temas-em-debate/>>. Acesso em março de 2021.

GERMANO, José Willington. Lendo e Aprendendo: a Campanha de Pé no Chão. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In: Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GÓES, Moacyr de. Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961 – 1964): Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOFFMAN, Erving. Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4 ed. GEN – LTC: 2004. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GRAMSCI. Antonio. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1999.

GRISA, Gregório Durlo. As Ações Afirmativas na UFRGS: Avanços e Desafios. In: HERINGER, Rosana (org). Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. Cadernos da Gea. Rio de Janeiro: 2015, p. 38 – 41.

HADDAD, Sergio. O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. O Educador: Um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia: 2019.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 fev., 2022.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O Prouni e a democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: HERINGER, Rosana (org). Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. Cadernos da Gea. Rio de Janeiro: 2015, p. 53 – 59.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomas Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

NETTO, Adolpho Ribeiro. O Vestibular ao Longo do Tempo: Implicações e Implicâncias. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1985.

PAIVA, Vanilda. MOBREAL: Um desacerto autoritário. In: Síntese: Revista de Filosofia. v. 8 In. 23 1981. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/issue/view/178>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

_____. Vanilda. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PILETTI, Nelson; PILETTI Claudino. História da Educação: De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

PEREIRA, Diego Rodrigo. Trajetórias Escolares, Condições de Ingresso, Permanência e Conclusão dos Egressos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2018. 118 páginas. Dissertação de Mestrado

em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

RIBEIRO, Clayton Diogenes. Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999 – 2006), 2009, 457 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Carla/Documents/MESTRADO/Elisete/DISSERTA%C3%87%C3%83O/artigos/Estado%20do%20conhecimento%20-%20ROMANOWSKI.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SAMAPIO, Helena. Novas Dinâmicas do Ensino Superior no Brasil: o Público e o Privado. In: HERINGER, Rosana (org). *Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados*. Cadernos da Gea. Rio de Janeiro: 2015.

SANCEVERINO, Adriana Regina; RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, MARIA Hermínia L. F. Estado do Conhecimento das pesquisas sobre aprendizagens das pessoas jovens e adultas no campo da EJA Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. Volume 38, n. 1 – p. 01 – 24, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira. Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. 2018. 152 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Geovania Lúcia. Educação Superior ainda que Tardia: Sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA, 2019, 336 páginas. Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. Grilhões invisíveis as dimensões da ideologia: as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SILVA, Graziella Moraes. O Debate Sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior no Brasil e na África do Sul. In: HERINGER, Rosana (org). *Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados*. Cadernos da Gea. Rio de Janeiro: 2015, p. 5 – 7.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa (Orgs). Metodologia de Pesquisa. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural – UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 08 de maio. 2018.

SILVEIRA, Fernando Lang, BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes, SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. In: Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 1101 (2015). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n1/1806-1117-rbef-S1806-11173710001.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2020.

SOARES, Ivani. Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA – PROEJA no Ensino Superior: Auto(trans)formações possíveis. 2019, 176 páginas. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Santa Maria, 2019.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. O PROUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILILA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários da Pesquisa: perspectiva da pesquisa em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TEODORO, António. A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal: Os Novos Modos de Educação de Regulação das Políticas Educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

VIEIRA, Adriano. Catas Pedagógicas, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITCONKI, Danilo José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior, percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de mestrado, com o título provisório de “AS VOZES DOS EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Carla Luz Salaibb Dotta que pode ser contatada pelo telefone (51) 996600076, endereço Rua Rio Camisas, nº 99. Bairro Centro. Xangri-lá - RS e e-mail carlasalaibb@gmail.com e a orientadora do trabalho é a professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete.bernardi@gmail.com.

A pesquisa visa problematizar o acesso e ingresso ao Ensino Superior para sujeitos-estudantes que tiveram a EJA presente em suas trajetórias escolares buscando como questão central, compreender de que modo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribui para a inserção dos estudantes no Ensino Superior. O objetivo é: investigar o direito e possibilidade de continuidade dos estudos no decorrer da educação básica, assim como da inserção no Ensino Superior para esses estudantes enquanto egressos da EJA e educandos do Ensino Superior, e como suas histórias e exemplo de trajetórias podem contribuir como incentivo à continuidade dos estudos. Como embasamento teórico-crítico, nos apoiaremos no referencial de Paulo Freire como centralidade da pesquisa. Nesse caminho, inspiradas nos conceitos de Freire optamos pelas cartas pedagógicas como uma forma mais dialógicas de darmos vozes aos interlocutores de nossa pesquisa, assim suas participações acontecerão primeiramente com o envio de uma carta pedagógica e em um segundo momento com uma entrevista. Salienta-se que os sujeitos não serão obrigados a participar de todas as atividades, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições. As atividades investigativas serão previamente agendadas e se for necessário o uso de equipamentos como gravador/câmera será informado aos participantes.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, evitando questões que causem qualquer tipo de constrangimento aos entrevistados, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo riscos mínimos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Benefícios: A pesquisa buscará por meio do conjunto da análise da dissertação e do produto final, que acompanhará a dissertação, contribuir com o processo de reflexão quanto a importância da modalidade EJA.

Pagamento: A participação na pesquisa não ocasionará qualquer tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso.

Consentimento Livre e Esclarecido

A partir dos esclarecimentos expostos acima, autorizo, de forma livre e esclarecida, a divulgação dos dados que serão obtidos neste estudo.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o a pesquisadora e/ou a orientadora da pesquisa.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Professora Orientadora

CARTA CONVITE

A presente carta tem o intento de convidá-lo (la) a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por mim, Carla Luz Salaibb Dotta, sob a orientação da Prof^a Dr^a Elisete Enir Bernardi Garcia.

A pesquisa tem por objetivo central identificar estudantes do Ensino Superior egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA (quem passou pela modalidade em alguma fase da Educação Básica) e realizar uma reflexão sobre suas histórias de vida vinculada as trajetórias escolares.

Nesse sentido, estamos pedindo sua participação, que acontecerá de duas formas:

- A escrita de uma carta pedagógica dirigida a modalidade EJA;
- Uma entrevista.

Segue a explicação de cada uma:

A escrita de uma carta pedagógica voltada a modalidade – Primeiro momento.

A forma como você irá escrever será pessoal e poderá utilizar o formato que desejar; pode ser digitada, manuscrita, com desenhos ou fotografias. Enfim, cada carta terá sua especificidade e característica, podendo ser destinada a modalidade de forma geral. Seguem algumas sugestões para você escolher a quem destinar a carta:

A alguma pessoa que tenha sido importante no seu processo de escolarização;

Aos professores, a um/a professor/a, que tenha dado uma maior contribuição para teu processo de escolarização de estudante da EJA, ou ainda pela importância geral dos professores/as.

Aos estudantes que se encontram hoje na EJA - como forma de incentivo;

Ao governo, às universidades, entre outros destinatários que você desejar, desde que estejam envolvidos, de alguma forma, com a modalidade EJA.

Cabe destacar que as cartas, além de servirem para o arcabouço teórico-metodológico da produção escrita da dissertação, farão parte do produto final do Mestrado, que terá como objetivo a realização de um trabalho de intervenção junto a EJA, em escolas a serem ainda definidas.

Nossa intenção é que suas cartas possam servir de instrumentos de reflexão, de problematizações, de reconhecimento da modalidade e quiçá servir de incentivo à

superação das dificuldades e dos desencantos que muitas vezes estão presentes na caminhada das pessoas que estudam e trabalham na modalidade.

Como já trilhamos parte da mesma caminhada, na EJA ou até mesmo no curso de Educação do Campo, sei que entenderás a importância dessa pesquisa. Desde já, agradecemos sua contribuição para a nossa pesquisa. Assim, ao enviar suas cartas você estará aceitando fazer parte da pesquisa e autorizando que esta carta faça parte do material que será construído para ser apresentado na EJA após o término da dissertação.

As Entrevistas – Segundo momento.

As entrevistas aconteceram de forma organizada e agendada antecipadamente e acontecerá por meio de uma plataforma de reuniões.

Atenciosamente.

Carla Luz Salaibb Dotta
PPGED/ UERGS

Elisete Enir Bernardi Garcia
Orientadora

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

SOBRE AS CARTAS PEDAGÓGICAS

Pensando em realizar a minha pesquisa de Mestrado, dando continuidade ao tema que permeou minha pesquisa anterior, mas pensando principalmente em construí-la sob a perspectiva de Paulo Freire, buscamos, eu e a professora Elisete, um tema que permitisse essa relação.

Não há como desvincular a Educação de Jovens e Adultos com a vida, a luta e os ensinamentos de Paulo Freire, que dedicou sua vida à educação de adultos. Detentor de inúmeros conceitos, uma das práticas que o autor muito utilizava eram as cartas pedagógicas. Muitas de suas obras foram escritas nesse formato, como: Cartas a Cristina, Professora sim, tia não, Cartas à Guiné-Bissau, e muitos outros escritos deixados por ele.

O ato de escrever cartas sempre foi a forma mais utilizada pela humanidade de se comunicar, porém, ainda que pareça obsoleta e superada, muitos escritores defendem a metodologia de escrita de cartas. Na atualidade, com o avanço da tecnologia e a rapidez que uma mensagem pode ser enviada, escrever cartas, para nós, educadores, pode ser uma forma poética de registrar nossas experiências, nossos sentimentos ou simplesmente transpassar emoções para o papel.

Para Moraes e Paiva (2018), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. Porém, quando direcionada ao destinatário específico, com intenção de mobilizar saberes, seja de forma literária, filosófica ou até mesmo coloquial, essa passa a ter cunho educacional, assumindo a configuração de cartas pedagógicas.

Não queremos dizer com isso que as cartas pedagógicas devam ter objetivo de passar conhecimento, mas, sim, de transmitir pensamentos e sentimentos. Para Camini (2012), para que uma carta tenha cunho pedagógico essa necessita interagir, comunicar, provocar um diálogo pedagógico. As cartas pedagógicas podem ainda levar quem as escreve a rememorar experiências vividas ou expressar uma ideologia, mas é fundamental que a prática de escrita das cartas pedagógicas, sejam, como defende Paulo Freire, um ato encharcado de amorosidade e esperança.

Juntamente com essa carta, segue uma carta escrita por mim, à Educação do Campo (meu segundo curso de licenciatura) e a vocês que estiveram presente na etapa final da minha formação.

Grata!!

“Ah Educação do Campo, como você me modificou!!”.

*Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado mas,
consciente do inacabado,
sei que posso ir mais além dele.
Paulo Freire*

Lembro-me perfeitamente do dia em que me foi apresentada a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, mesmo sem saber nada a respeito da dessa modalidade, interessei-me de imediato pela formação em Biologia. Havia menos de um ano, eu tinha concluído uma graduação em Pedagogia, mas sempre senti do desejo de cursar Biologia. Como o curso seria ofertado pela UFRGS, uma Universidade Federal, sem custos nenhuns, e com um vestibular diferenciado, decidi na mesma hora que o faria para ter a oportunidade lecionar nessa área.

Não fazia ideia do que a Educação do Campo significaria na minha vida; sempre fui muito crítica, chegando a questionar algumas vezes, no início do curso, para que serviria uma licenciatura em Educação do Campo no litoral. Em minha opinião, poderia ser somente a formação na área da Ciências da Natureza.

Mas...” *Ah Educação do Campo, como você me modificou!!”.*

Como sou grata a seus ensinamentos, como sou grata por ter me mostrado um lado da vida que, não posso dizer que não conhecia, mas desconhecia seu significado. Porém, eu não compreendia, que o lado que eu estava, não foi exatamente, o lado que eu escolhi, vou esclarecer mais à frente.

O que eu era antes da Pedagogia? Exatamente a mesma pessoa que iniciou a Educação do Campo, em nada me modifiquei. Continuava teimando com minhas convicções, sem querer compreender que eram “*minhas*” convicções. Lembro-me de estarmos em uma aula, quando não consegui me conter e falei o que eu pensava. Depois de acabar a aula, um querido colega falou-me sobre algo que vou carregar para toda a minha vida. Em um tom fraterno, ele falou: – “*Carla, acho muito legal essa tua vontade de falar sempre a verdade, mas o problema é quem nem sempre a tua verdade é a mesma verdade das outras pessoas*”. Aquela frase, aparentemente tão simples, ensinou-me, ainda que eu não concorde e nem mesmo me cale, a respeitar as verdades das outras pessoas.

Líamos Paulo Freire na Pedagogia, talvez eu até o tenha citado em alguns trabalhos, mas naquele momento, não havia significado pra mim (não o significado que atribuo ao pensamento do autor hoje); era simplesmente uma referência bibliográfica. Atualmente, não consigo mais desvincular seus pensamentos e ensinamentos, não só da minha formação, mas muito mais da minha vida. Acho que falar a verdade e o que eu pensava, para mim, era uma forma de defesa, pela bagagem que eu trazia da minha caminhada, uma bagagem cheia de culpas e de ressentimentos, pelas inúmeras vezes que me senti menor ou menos valorizada.

Foi durante a minha trajetória na Educação do Campo que Paulo Freire ressignificou o sentido que as poucas leituras que eu havia feito de seu trabalho representaram para mim. Foi também durante essa trajetória que tive a oportunidade de ensinar aos meus filhos, não só o valor da educação, pois esse valor eles já conheciam, mas ainda a valoração do conhecimento empírico e subjetivo. Continuo apoiando seus estudos, mas hoje ensino também o valor do reconhecimento, da empatia e da alteridade, e fico triste quando um deles, ou mesmo meu esposo, chegam até mim e mostram reportagens ou acontecimentos de preconceitos ou discriminação, com indignação nas suas palavras, mas sinto-me feliz por saber que esses fatos não são indiferentes para isso.

“Ah Educação do Campo, como você me modificou!!” E a Biologia? Sim foi importante; tratam-se de conhecimentos que vou levar para sempre, professores que guardo no coração, aprendizados que hoje me esforço para colocar em prática na minha vida docente. Não sei se algum dia terei a oportunidade de trabalhar em alguma escola do campo, ou na área da Ciências da Natureza, mas tudo que sei, só sei por que me aventurei a passar por ela.

Nas aulas de química ou física, sempre torci para que os professores não perguntassem sobre minha formação anterior. Falar da Pedagogia, ótimo, afinal era um curso superior, mas como eu poderia dizer que fui aluna da EJA? O que os professores pensariam? Como uma pessoa que foi aluna da EJA e eliminou grande parte do ensino médio através das provas do ENCCEJA, poderia acompanhar as aulas de química e física? Não...era melhor que eles não soubessem!!

Outro dia, em uma das disciplinas do curso de Mestrado que hoje curso, a professora perguntou qual era o significado que Paulo Freire teria em nossas vidas. Sem precisar pensar muito, respondi que ele me ensinou a livrar-me da culpa; por muito tempo, carreguei comigo o peso das minhas decisões. Eu entendia que ter parado de estudar, aos dezesseis anos, porque queria trabalhar, por meus pais não terem condições de comprar o

que eu precisava, era decisão minha; que ter casado cedo e ter tido filhos, foi o que me impediu de estudar; e que ter que retomar meus estudos na EJA, por me considerarem velha demais para buscar um tempo que deixei para trás, era simplesmente culpa minha, foram minhas as decisões.

Paulo Freire me fez entender, que não são as decisões que determinam nossa caminhada, elas fazem parte, mas são tomadas a partir de um contexto social no qual o sujeito não se reconhece como o que Freire chamava de oprimido, de sujeito determinado e não determinante de suas escolhas. É nesse sentido, que retomo minha expressão do início desta carta, quando digo que entendia que o lado em que eu estava, não era exatamente, o lado que escolhi. Hoje, reconheço que não são simplesmente escolhas, mas que existe um enorme paradoxo entre o que acreditamos ser e o que nos é imposto a acreditar que somos.

Mas o curso tomou seu rumo para o final, eu precisava escolher agora um tema e um professor para me orientar durante a etapa de elaboração do Trabalho de Conclusão. Não costumo acreditar em destino, creio que, como diz Almir Sater, “*cada um de nós compõe a sua história*”; mas nossas histórias não são compostas somente por protagonismo; outras pessoas também compõem nossa história. Tendo sido destino ou não, entrou nesse momento da minha história acadêmica a pessoa que me proporcionou grande parte das mudanças que aconteceram em mim – a professora orientadora de meu TCC, Elisete Garcia. Se hoje me reconheço, a partir do que sou e de tudo que construí e conquistei, grande parte é resultado das muitas horas, que inicialmente seriam dedicadas às orientações, mas que se tornaram conversas amigas, conselhos generosos, exemplos de atitudes que por vezes acalmaram minhas angústias, e reconhecer-me como capaz daquilo que sentia insegurança em realizar. Hoje mais que uma professora, uma amiga com a qual compartilho momentos especiais e de grande aprendizado, que continua fazendo parte da minha vida e que desejo levar pra sempre.

Ao escolher o tema no qual iria compor minha pesquisa, não imaginei que encontraria histórias tão semelhantes à minha, histórias presentes nas cartas e cujas leituras me possibilitaram constatar e refletir, além de perceber, nos relatos de seus autores, que muitos sujeitos da EJA, como eu, relataram as mesmas dores e os mesmos sentimentos e insegurança. Encontrei também, por meio desses relatos, grandes forças de vontade, de vencer e dar o melhor de si. Foram escritas por pessoas que assim como eu passaram pela EJA em alguma etapa de sua formação, e carregavam consigo as mesmas culpas, mas o mesmo desejo de superar todas essas angústias. E carregam também um

sentimento nobre de gratidão pela modalidade, por professores que compuseram suas histórias. E, mais do que tudo, um desejo sincero de tornarem-se professoras e professores, de fazerem parte da trajetória de inúmeros sujeitos, como bem recordo-me em um dos escritos, que dizia – *“Fazer a diferença na vida de outras pessoas”*.

Muitas pessoas foram importantes para mim nessa trajetória, mas foram os seus dizeres que me ajudaram a romper as lacunas que eu acreditava serem mais fortes do que o meu desejo de alcançar, o que hoje sou, “uma professora”. Esforço-me diariamente, não só na minha profissão, mas na vida, para que as dores e injustiças das pessoas não me sejam indiferentes.

Gosto de ser gente...