

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO
ACADÊMICO: trajetórias, sonhos e dificuldades**

**SUBJECTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE ACADEMIC
SPACE: trajectories, dreams and difficulties**

Nadja Fragoso da Silva do nascimento ¹
Maria Fernanda dos Santos Alencar²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa que investigou a presença de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, tendo como lócus o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Guiada pela questão: Há estudantes oriundos da EJA no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE? Qual o perfil desses estudantes? fez uso do questionário, elaborado na ferramenta do *docs.google*, tendo como colaboradores os estudantes dos cursos de licenciatura do CAA. Os resultados apontam além da importância das políticas de democratização do ensino superior e das políticas de ações afirmativas, que: 1. a trajetória de luta para conquistar o direito do acesso ao ensino superior está ligado a ausência da visibilidade do estudante da EJA no percurso do ensino médio; 2. que ser estudante da EJA no ensino superior está atrelado a inúmeras dificuldades que extrapolam o direito de estar no espaço acadêmico, mas diz respeito a não ser estranho aos processos formadores da academia: linguagem e textos acadêmicos por exemplo. Mas, mesmo diante de tantas dificuldades, se sentem realizados e esperançosos para continuar no processo de formação.

Palavras-chave: Inclusão no ensino superior. Estudantes da EJA. Democratização do ensino superior. Trajetória de estudante da EJA.

ABSTRACT: This article aim stop resentre Search results that investigated the presence of Youth and Adult Education subjects in higher education, having as its locus the Academic Center of the Agreste (CAA), of the Federal University of Pernambuco (UFPE). Guided by the guiding question: Are there students from EJA in the Academic Center of Agreste at UFPE? What is the profile of these students? made use of the questionnaire, elaborated in the *docs google* tool, having as collaborators the students of the degree courses of the CAA. The results show, in addition to the importance of higher education democratization policies and affirmative action policies, that 1. The trajectory of struggle to win the right of access to higher education is linked to the lack of visibility of EJA students in the course of teaching average; 2. That being a student of EJA in higher education is linked to countless difficulties that go beyond the right of this academic space, but it concerns not being foreign to the formative processes of the academy: language and academic texts, for example. But, even in the face of so many difficulties, They feel fulfilled and hopeful to continue in the training process.

Keywords: Inclusion in higher education. EJA students. Democratization of higher education. Trajectory of EJA students.

¹ Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Campus do Agreste (CAA). E-mail: nadjafragosoo@gmail.com

² Profa. da Universidade Federal de Pernambuco, campus Agreste.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se tornado uma temática bastante pesquisada nos cursos de formação docente. Seu currículo, seus sujeitos, as práticas docentes, sua historicidade dentre outros temas são objetos de interesse de pesquisadores e graduandos da área da educação em todo país. Neste sentido, observa-se que muitas são as temáticas emergentes dessa modalidade de ensino, dada sua importância no contexto socioeducacional brasileiro. Dentre esses temas, se destaca o que desenvolvemos neste estudo: estudantes da EJA no ensino superior. Além desse avanço quanto ao campo de pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos também é apontada como objeto de atenção da UNESCO desde 1949, através da realização de Conferências nacionais, regionais e internacionais.

A Educação de Jovens e Adultos é conhecida como uma modalidade da educação básica destinada à escolarização de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação formal durante a infância e/ou não puderam concluir as etapas do Ensino Fundamental, ou do Ensino Médio na idade própria. Neste sentido, a EJA configura-se como “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018), amparado pelo entendimento constitucional que concebe a educação como direito de todos visto que, ao longo da nossa história, o acesso à educação formal deu-se de forma excludente e que “muitas pessoas foram privadas desse direito, principalmente, pela necessidade de trabalhar e pela falta de políticas, que assegurassem o seu acesso e permanência na escola” (PEREIRA & LIMA, 2022, p. 3).

Segundo Silva e Abreu (2018, p.7), essa modalidade de ensino existe para proporcionar “condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo do aluno em relação à busca de uma aprendizagem”. Deste modo, infere-se que a educação de jovens e adultos representa um instrumento que pode contribuir e garantir o direito ao desenvolvimento de todas as pessoas, em todas as idades, para a continuidade do processo de escolarização, inclusive para o acesso ao ensino superior. Sendo assim, pode ser considerado um instrumento de transformação social, política e cultural, de projeção para os estudos posteriores.

Diante dessa inferência e da finalidade da EJA, este estudo apresenta resultado de pesquisa sobre a presença de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, tendo como lócus da pesquisa o espaço acadêmico do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste intuito, procuramos

contribuir com a discussão referente à problemática do ingresso de sujeitos provenientes da EJA no ensino superior, pois acreditamos que as investigações se configuram como instrumento essencial para produção de conhecimento necessário ao exercício de problematizações e reflexões das demandas socioeducacionais advindas da EJA.

Como situado, a pesquisa foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste UFPE, tendo como colaboradores os estudantes do curso de licenciatura do CAA. A questão norteadora da pesquisa se coloca da seguinte maneira: Há estudantes oriundos da EJA no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE? Qual o perfil desses estudantes?

Sendo assim, tomamos como objetivo geral da pesquisa: Investigar a presença e o perfil dos estudantes provenientes da EJA nos cursos de Licenciaturas do CAA. E como objetivos específicos: 1) Identificar a presença de estudantes provenientes da EJA nos cursos de Licenciatura do CAA; 2) Detalhar o perfil dos(as) estudantes; 3) Conhecer os motivos que os levou a estudar na EJA; 4) Descrever as condições de acesso e permanência desses sujeitos na Universidade.

O elemento motivador da temática que se apresenta como objeto de estudo advém da vivência como aluna da EJA para a conclusão do ensino médio. Este retorno aos estudos por meio da modalidade EJA e o incentivo de pessoas amadas se constituíram como instrumento crucial e impulsionador no processo de desenvolvimento e reconhecimento de um sujeito capaz de ocupar espaços outros, como o do ensino superior.

Nesta trajetória de luta, direito e conquista, acessar o ensino superior, sendo estudante da EJA, se atrela a outras inúmeras dificuldades ao acesso e a permanência no processo de escolarização da educação básica ao ensino superior de trabalhadores e trabalhadoras. Neste sentido, é importante que a academia se debruce em produzir pesquisas sobre temáticas ligadas a EJA (re)construindo o conhecimento e o pensar sobre as trajetórias da constituição dessa modalidade e de seus sujeitos na história da educação no Brasil e a EJA seja objetos de investigação das academias. Sendo assim, a pesquisa ganha relevância social ao ponto que cada vez se faz necessário discutir o potencial do alunado da EJA para além da finalidade da modalidade e dos estereótipos lançados sobre seus sujeitos.

2. A EJA E OS SEUS SUJEITOS: QUEM SÃO E QUAIS SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA

Historicamente, as desigualdades configuram-se como elementos estruturantes do Brasil, haja vista que a equidade social, econômica e cultural nunca foi meta dos europeus que aqui desembarcaram. O resultado dessa configuração social, fundamentada no contexto de exploração, marginalização e exclusão, afetou diretamente o desenvolvimento educacional da população brasileira. É fato e não falácia, pois se configura no contexto socioeducacional de ausência ao direito à educação que marca a existência de um grande quantitativo de brasileiros com baixo nível de escolarização e/ou alfabetizando, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, apontam cerca de 11 milhões de brasileiros acima dos 15 anos de idade estão na condição de alfabetizando, já com relação baixa escolarização os números apontam para cerca de 32% da população acima dos 25 anos.

Acerca da problemática concernente ao baixo nível de escolarização, bem como do grande número de alfabetizando, Viana (2014, p.24) aponta que ambos “estariam sistematicamente associadas a desigualdades sociais”. Tendo em vista a superação da problemática histórica da baixa escolarização e do analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como um instrumento de minoração da carência escolar existente no país.

A EJA é uma modalidade da educação básica “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.” (BRASIL, 2018) e teve como nascedouro a constituição de 1988, visto que a mesma reconhece a educação como um direito extensível a todo cidadão brasileiro e não como uma prerrogativa de uma determinada classe social. Deste modo, cabe ao “Poder Público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência dos sujeitos nas instituições educacionais (BRASIL, 2018).

A Instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) conferiu à EJA o caráter de política de Estado cercada de aparatos legais que possibilitam a efetivação e manutenção da educação básica como um direito de todos os sujeitos. assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos “constitui modalidade reparadora e equalizadora para os que não tiveram acesso à modalidade regular dos Ensinos Fundamental e Médio

nas idades próprias, e para a qual a Constituição Federal e a LDB asseguram oferta gratuita” (BRASIL 2015).

Deste modo, a EJA configura-se como:

um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Esclarecemos que a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 2010, P.2)

A Educação de Jovens e Adultos, tal como se apresenta, atualmente, fundamenta-se em princípios constitucionais, está cercada de mecanismo legais, metas e acordos (nacional e internacional) que confere, “uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva” Julião; Beiral; Ferrari (2017, p. 42), da escolarização ofertada aos jovens e adultos pertencentes às classes sociais populares.

Deste modo, o ensino ofertado pela modalidade ao seu público não deve ser compreendido pelo prisma da supressão de carência escolar como em propostas anteriores, fundamentada em uma organização curricular que não considera os saberes e especificidades dos sujeitos, ou em ações pedagógicas infantilizadas. A Educação ofertada pela EJA deve proporcionar ao seu público “oportunidade educacionais apropriadas, segundo suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, pautando-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço” (BRASIL 2015).

Deste sentido, Freire, Arroyo e Oliveira (2007) são unânimes em reprovar modelos anteriores de programas aligeirados que não levam em consideração o perfil, os saberes e os interesses dos sujeitos da EJA. Os autores(as) consideram que esses modelos representavam um entrave ao desenvolvimento dos alunos, visto que as práticas pedagógicas não faziam distinção entre os conteúdos apropriados para o adulto ou para criança, ignorando as especificidades de um público composto por pessoas que já chegam (ou voltam) nas salas de repleta experiência de vida.

Portanto, o ensino escolar direcionado ao público da EJA deve estar pautado em práticas pedagógicas que convirjam para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, da autonomia, e no desenvolvimento do senso crítico, elemento essencial da pedagogia Freireana. Ou seja, no reconhecimento de que a educação deve ser

abrangente totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigurosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação (FREIRE, 2001, p. 102).

Quanto à formulação do currículo para a EJA, Oliveira (2007, p. 96), ressalta que, ao longo dos anos, foram desenvolvidas várias alternativas de sua formulação indo desde a busca da “integração entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, passando pelos currículos organizados em projetos, ou centros de interesse, até o uso da ideia Freireana de se partir daquilo que o aluno já conhece para chegar aos saberes formais”. Neste sentido, os apontamentos de Oliveira (2007) sobre o currículo nos remetem a Arroyo (2011) quando se refere ao currículo como um “território de disputas” entre as ideias formulantes dos currículos que transitam nos espaços escolares e a perspectiva dos coletivos populares que buscam incorporar no currículo dimensões humana, saberes e conhecimentos.

Ao discorrer sobre o currículo, Arroyo (2007) ressalta que sua formulação e as práticas pedagógicas devem considerar a pluralidade e as trajetórias de vida dos sujeitos que constituem a Educação de Jovens e Adultos, visto que a modalidade abriga, nas salas de aulas, sujeitos com histórias de vida e conhecimentos anteriores ao seu ingresso no sistema educacional. Todavia, Arroyo não desconsidera as dificuldades enfrentadas pela modalidade no que concerne ao seu público; pelo contrário, ele nos traz apontamentos acerca dos desafios que se colocam quando o assunto é a diversidade dos sujeitos da EJA e as necessidades educacionais deles. Arroyo (2007) pontua que

Muitos sujeitos da EJA são trabalhadores que precisam conciliar as atividades laborais com os estudos, outros são mães e pais que precisam se dedicar ao cuidado dos filhos e, por isso, tiveram que interromper os estudos. Além disso, muitos sujeitos da EJA são migrantes ou pertencem a grupos étnicos e culturais minoritários, que enfrentam dificuldades adicionais no processo educativo. A diversidade dos sujeitos da EJA é um desafio para a educação e exige que sejam consideradas as especificidades de cada um em termos de trajetória de vida, experiências e necessidades educacionais. (ARROYO, 2005, p. 40)

A LDB pontua que a EJA é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos”, o que nos leva, porém, a indagar quem são esses sujeitos? Quem são esses sujeitos que no século XXI, ainda não têm acesso ao sistema educacional. Para Arroyo (2006, p. 23) esses sujeitos “são jovens e adultos que tem uma trajetória muito específica, que vivenciam situação de opressão, exclusão, marginalização condenados à

sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”, mas também é aquela menina, que, juntamente com seus irmãos, foi alfabetizada em casa pela mãe, que era professora, e mesmo assim não via necessidade de matriculá-los na escola, por isso só teve acesso à escola aos 40 anos de idade. E é aquela mãe, aquele pai, ou até mesmo aquela avozinha do campo, ou da periferia, que, por motivos diversos, começa a estudar aos 50, 60, ou 70 anos de idade.

E quando visualizamos dados sobre a EJA que se referem à entrada, continuidade e à permanência de estudantes no processo de escolarização pode-se inferir que esses sujeitos são os que estão nesses dados devido à baixa escolarização. É aquele(a) jovem que precisou trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento da família, por isso teve que deixar a escola. É aquele ou aquela cujas demandas e dificuldades da vida os(as) levam a pensar só no hoje, no agora, que não consegue ver futuro no estudo. Para Reis e Muniz (2021), é a empregada doméstica, é o vendedor ambulante é o trabalhador braçal, são aqueles que deixaram a escola por causa do trabalho, mas que também retornam a ela por causa do mercado de trabalho para ter o direito a um certificado de conclusão escolar. É o adulto que deseja recuperar o tempo perdido, o adulto que vê na escola um lugar de expansão do seu capital cultural, mesmo que ele não saiba o que seja isso “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias, sócio étnicos raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p.22). Mas também pode ser o jovem, ou a jovem do campo que não se acostumou com o ritmo e o cotidiano da escola urbana, ou até mesmo o aluno(a) que passou por vários fatores que culminou em repetência escolar, que acabou internalizando e reproduzido o “estigma da burrice” da falta de capacidade, são aqueles jovens que deixaram de frequentar a escola porque ouviram dela (indiretamente) que não tinham condições de aprender.

Diante disso, Arroyo (2007, p. 6) alerta que o sistema educacional não pode “esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional”. Tal afirmativa nos remete novamente às questões concernentes à formulação de um currículo que contemple as especificidades e necessidades dos sujeitos educandos da EJA, como defende o autor. Um currículo que favoreça o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos, um currículo que capacite esses estudantes para ter novas formas de trabalho e poder para emancipar-se da instabilidade social. É neste caminho e possibilidade que Arroyo (2007) percebe que o currículo e as práticas pedagógicas dos docentes podem contribuir para a emancipação pessoal dos estudantes da EJA.

2. A EJA E O ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A EJA e o Ensino Superior no Brasil formaram e ainda formam espaços que definem quem são os sujeitos e suas trajetórias de vida. Esse processo se encontra marcado na construção desses dois espaços na história da escolarização no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos tem uma história longa e complexa, marcada por avanços e retrocessos ao longo do tempo, permeada por ações e reivindicações de setores da sociedade civil como os movimentos sociais. Arroyo (2006) destaca que “a EJA tem sua história mais tensa do que a história da educação básica”.

No período do Brasil Colonial e Brasil Império não havia muita preocupação do Estado em prover educação escolar para todas as crianças, as poucas escolas existentes atendiam as crianças de classes mais abastadas (SILVA; ABREU, 2018). Nestes períodos só possuía “cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 109).

É nesse cenário de negligência e exclusão das classes populares que se iniciam as primeiras discussões acerca da expansão da educação como um direito abrangente a todos os cidadãos e um “dever do Estado”. Motivado pelo processo de industrialização, e pelo alto índice de jovens adultos alfabetizando, a sociedade passou a pressionar o governo a fim que este promova a escolarização desses jovens e adultos. Entretanto, cabe pontuar que o processo não se pautou pela perspectiva da educação com qualidade para esse público, e sim na perspectiva da formação das classes populares frente às demandas de indústria.

Esse processo marca e demarca o não lugar das pessoas jovens e adultas no espaço escolar, ocorrendo apenas por programas e ou iniciativas governamentais para o processo de alfabetização desvinculado de um processo de escolarização. Neste sentido, há a

[...] predominância de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e aligeiradas, da perspectiva de qualidade do processo educacional. Assim, é materializada sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados, de forma geral, por uma formação aligeirada, de baixo custo, relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, desvinculados da Educação Básica, e fundamentados em perspectivas consoantes com as necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo (VENTURA, 2011, apud JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.42)

A ausência do direito educacional de jovens e adultos trabalhadores prejudicou a inserção em espaços acadêmicos que se tornaram ambientes vinculados historicamente a pessoas pertencentes a uma classe econômica e social abastada, que não dependia do trabalho para a sua sobrevivência. Há o destaque de Torres (2018) para a criação do Ensino Superior no Brasil ter como prioridade o atendimento das classes mais abastadas, caracterizando o caráter elitista da universidade. O caráter elitista da Educação Superior pública perdurou por muito tempo em todas as regiões do Brasil, o que acarretou muitas críticas.

Segundo Di Pierro e Haddad (2015) o caráter elitista das universidades públicas começa a sucumbir a partir dos anos de 1990 com adventos das políticas públicas de democratização do Ensino Superior. Acerca disto, Bernardim (2013, p.2) destaca que a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 1996 deu impulso e proporcionou a criação e a “materialização de inúmeras políticas públicas voltadas à recuperação do prejuízo histórico e ao enfrentamento dos desafios educacionais postos pela sociedade contemporânea”.

O conjunto das políticas implementadas nos últimos anos, principalmente nas do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), tem contribuído para o aumento do acesso de estudantes oriundos das camadas populares ao Ensino Superior público. Dentre essas se destacam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI/ 2007), o Sistema de Seleção Unificada (SISU/ 2010) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Corroborando com Bernardim (2013), o Censo da Educação Superior (2020) aponta que aumentou o número de vagas nas Universidades públicas brasileiras, conforme INEP.

Em 2020, mais de 8,6 milhões de matrículas foram registradas pelo Censo da Educação Superior, sendo 1,2 milhão de concluintes. Além disso, 3,7 milhões de estudantes ingressaram em um curso de graduação nesse ano. O levantamento constatou, ainda, que 323.376 professores atuaram no nível educacional em 2020. A pesquisa revelou que havia 2.457 instituições de educação superior no Brasil, na data de referência do censo. Dessas, 2.153 (87,6%) são privadas e 304 (12,4%), públicas. As instituições privadas registraram 3,2 milhões de ingressantes, o que corresponde a 86% do total. (INEP, 2020)

Já o Censo da Educação Superior (2012) apontou que apenas 15% da população entre 18 e 24 anos, estava matriculada no Ensino Superior. Em 2002, antes da implantação do REUNI e das Lei de Cotas, esse número era de 9,8%, Guerrini *et al.* (2018). Os dados deste censo revelou que a

baixa taxa de escolarização, no ensino superior, da parcela mais pobre da população brasileira e elevado percentual concentrado entre os mais ricos. Em 2012, o 1º quintil da população com relação à renda (20% mais pobres) apresentava taxa bruta de escolarização de 6,2% no ensino superior; o 5º quintil (20% mais ricos) apresentou taxa bruta de 67,8%. A diferença é de mais de dez vezes entre as faixas selecionadas. GUERRINI *et al.* (2018)

Arruda (2015), numa análise dos dados acerca do Ensino Superior no estado de Pernambuco, traçou o Perfil Socioeconômico e Educacional dos Estudantes da UFPE. Esta pesquisadora apontou que a maior parte dos “estudantes inscritos e classificados no período de 2004 a 2006 e 2008 a 2010 ao vestibular da UFPE eram provenientes de instituições particulares, em torno de 62,8%, contra 21,6% da instituição pública” (ARRUDA, 2015, p. 11).

Essa expansão, conforme Arruda (2015), foi resultado do REUNI, visto o programa cria “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007), o que veio a favorecer o aumento no “percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos cresceu significativamente”.

Este fato se verifica, de acordo com Arruda (2015), desde 2008, no contexto da análise das matrículas da UFPE, observando-se uma elevação no número de estudantes classificados vindos das camadas populares. Outro elemento que tem contribuído para acesso deste público

Neste sentido, Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 9), destacam que “o avanço que tivemos com políticas de ações afirmativas e de apoio à diversidade, suspeita-se que, entre os que passaram a acessar o nível superior, haja um contingente representativo de egressos da EJA que chegaram à universidade”, haja vista que a universalização do ensino básico e a expansão da oferta de vagas no ensino superior, ocorridos a partir da década de 1990, abrem espaço para o ingresso desse coletivo ao Ensino Superior Reis e Muniz (2021).

Contudo o que se percebe é que o acesso desses sujeitos ao ensino superior se dá dentro do contexto extremamente distinto das classes que desfrutam de um capital econômico mais elevado, ou seja, se para os jovens e adultos das classes populares o ingresso na universidade representa a realização de um sonho que por vezes se mostrou muito distante ou quase impossível, também chega permeado pelo sentimento de incapacidade e de estar num lugar ao qual não pertence. Para os alunos provenientes das classes que desfrutam de um capital econômico mais elevado, o ingresso no ensino

superior configura-se como acontecimento certo, inevitável (ZAGO, 2006). Nesta compreensão configura-se, como costumamos falar, que o rio seguiu o seu curso natural.

Os estudantes da EJA, mesmo diante de uma trajetória de vidas marcada e demarcada pela negligência do Estado e pela exclusão social e cultural, pelos preconceitos historicamente construídos sobre quem são e de onde são, o que se percebe, nos últimos anos, é que esses sujeitos aos poucos vêm ocupando espaços que inicialmente não foram pensados para eles. Neste sentido, a modalidade EJA configura-se como elemento fundamental deste processo de transição do Ensino Básico para o Ensino Superior, ou seja, a EJA tem exercido a função de grande mola impulsionadora.

Neste processo de afirmação de identidade e de protagonismo, a EJA tem sido possibilitadora da travessia escolar para o Ensino Superior, pois mesmo diante de carga horária reduzida, conteúdos escolares aligeirados e muitas vezes trabalhado de forma precária, ou até mesmo diante de uma formulação curricular inadequada às necessidades dos educandos, a modalidade EJA tem possibilitado que muitas pessoas vençam a lógica da desigualdade social, educacional e cultural. Desta forma, a EJA tem contribuído muito para o

[...] crescimento educacional e pessoal de várias pessoas adultas que por algum motivo estiveram afastados do contexto escolar. Através do EJA. Estes alunos têm a oportunidade de crescimento e consolidação de seus estudos, e muitos, ainda sentindo-se capazes de ir além, como a conquista de ensino superior e busca por formação profissional (SILVA E ABREU, 2018, p.11).

Porém, apesar de todos os apontamentos positivos acerca da EJA para a vidas dos egressos, não podemos nem devemos romantizar essa modalidade visto que ela ilustra as desigualdades sócio-educacionais persistente até hoje, porque não se tem colocado em prática de forma efetiva a função do Poder Público na materialidade de políticas públicas que possam garantir o direito à educação e a vida digna, ou seja, pensar a EJA, é pensar para além de prover e estimular o acesso de pessoas a essa modalidade, é garantir a efetiva cidadania na dimensão do acesso, da permanência e da continuidade do processo de escolarização com outras políticas públicas agregadas.

3. METODOLOGIA

Considerando as inquietações pessoais, como egressa da modalidade EJA que

adentra a educação superior num curso de Licenciatura na UFPE, o presente estudo ocupou-se em investigar a presença do público historicamente ausente dos espaços Acadêmicos, ou seja, os sujeitos da EJA.

E neste intuito, procurando atingir os objetivos deste trabalho, o presente estudo está ancorado nos princípios metodológicos da abordagem qualitativa, pois nas ciências sociais esse modelo empenha-se em compreender aspecto da realidade humana que não pode ser quantificado numericamente (MINAYO, 2001).

Desta forma, se caracteriza na perspectiva da pesquisa exploratória, visto que propicia a aproximação do pesquisador com objeto a ser estudado, proporcionando maior familiaridade com o problema ou temática que se pretende lançar luz (GIL, 2008). Deste modo, esse tipo de pesquisa torna-se mais apropriada aos objetivos propostos no referido estudo, outras características desse tipo de pesquisa são a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise.

Assim, como caminho metodológico, fizemos primeiro a pesquisa bibliográfica para revisão e elaboração do referencial teórico, com levantamento na plataforma Google, Google acadêmico e no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); pois como afirma Oliveira (2005) a leitura e revisão bibliográfica é imprescindível em qualquer atividade de pesquisa. No segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo. Esta teve como finalidade o atendimento aos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar a presença de estudantes provenientes da EJA nos cursos de Licenciatura do CAA; 2) Detalhar o perfil dos(as) estudantes; 3) Conhecer os motivos que os levou a estudar na EJA; 4) Descrever as condições de acesso e permanência desses sujeitos na Universidade.

Na pesquisa de campo, optamos pelo uso do questionário, para a coleta de dados. Este instrumento foi elaborado no aplicativo da plataforma de formulários online do Google, o *docs.google* e enviado a Secretaria de Curso dos Cursos de Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), de onde fora enviado aos emails dos estudantes das licenciaturas do CAA. Neste caminho, tivemos como sujeitos da pesquisa os estudantes dos cursos de licenciatura. Assim, o *docs.google* foi direcionado aos estudantes das licenciaturas do CAA, e contou com 22 participações de diferentes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Física, Química e Matemática.

O questionário, dividido em 4 seções temáticas, foi organizado com questões fechadas, de múltipla escolha e abertas para livre resposta, ou mesmo para complemento

de informações pelos sujeitos. A 1ª seção diz respeito ao termo de consentimento e identificação escolar. A 2ª seção diz respeito ao perfil do estudante; objetivando o atendimento aos objetivos específicos 1) Identificar a presença de estudantes provenientes da EJA nos cursos de Licenciatura do CAA e 2) Detalhar o perfil dos(as) estudantes. A 3ª seção vem atender ao objetivo específico 3) Conhecer os motivos que os levou a estudar na EJA; e a 4ª ao objetivo 4. Descrever as condições de acesso e permanência desses sujeitos na Universidade.

De posse das informações geradas pelo questionário, a técnica utilizada para análise dos dados obtidos foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Conforme Bardin (2009, p.42), análise de conteúdo constitui

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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.

Além do mais, esse método permite seguir caminhos que nos dão a possibilidade de tratar as informações em um roteiro inicial, organizado em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

4. ALUNOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O contexto institucional e alguns detalhes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste-Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Esta unidade acadêmica está situada em Caruaru, município da Região Agreste Central de Pernambuco. Conforme site do CAA/UFPE, o CAA é composto por seis núcleos de formação: 1. Núcleo de Ciências da Vida que oferece o Curso de Medicina. 2. Núcleo de Design e Comunicação, oferece o Curso de graduação plena em Design com 3 ênfases: Produto, Gráfico e Moda. 3. Núcleo de Gestão, composto pelos cursos de Administração e Ciências Econômicas. Núcleo de Tecnologia, cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Produção. 4. Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, se estrutura em torno dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT), Ciências de Materiais e Matemática Aplicada. E por último o Núcleo de Formação Docente que se compõe dos seguintes cursos de licenciatura: Física; Intercultural Indígena; Matemática; Pedagogia; Química. Esses núcleos formam

aproximadamente 3.952 estudantes.

O CAA é fruto da política de expansão e interiorização das Universidades públicas, ou seja, resulta da política do REUNI e do projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco. Conforme Farias (2016), o seu objetivo é elevar o nível educacional da população e promover, de forma preferencial, o ingresso de jovens da cidade e da região. Sua implantação ocorreu em 2006, em vigência da Resolução nº 03/2005. Desde então, o CAA vem se consolidando como um importante polo acadêmico para a região do Agreste Central, principalmente, composta por 25 municípios, mas atende estudantes vindos de outras regiões de PE.

Participaram da pesquisa 22 estudantes do Núcleo de Formação Docente (NFD), matriculados nas licenciaturas de Física, Química, Matemática e Pedagogia. Desse total, 20 são egressos do Ensino Médio (EM) ‘convencional’ e 2 são da modalidade EJA. Além da análise das respostas dos 2 estudantes egressos da EJA, consideramos importante destacar que um dos participantes da pesquisa egresso do EM achou por bem compartilhar as experiências de sua mãe, que iniciou processo de alfabetização só aos 65 anos de idade.

Os estudos de Pereira e Lima (2022) e Arruda (2015) indicam que grande parte dos estudantes, pobres e adultos trabalhadores, vem do Sistema Público de Educação e, em especial, os da EJA optam por disputarem vagas nas Licenciaturas por serem cursos menos concorridos. Já os cursos tidos como os de maior prestígio social, em sua maioria, são disputados por estudantes egressos da rede particular.

Tais pesquisas apontam a falta de qualidade do Ensino Público como elemento que contribui para tornar os alunos menos competitivos em relação aos da Rede Privada de Ensino. Para Bernardim (2013), esse é um dado importante, mas não deve ser considerado como a única fonte elucidativa da problemática. Segundo Bernardim (2013, p. 9) “Alguns aspectos mais sutis podem fugir a uma análise fria e calculista da questão”, interferindo na escolha do curso tendo em vista o processo histórico de “demarcação social simbólica” entre as classes sociais.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, entramos em contato com a secretaria geral dos Cursos do CAA e com a escolaridade a fim de obtermos informações o processo de conclusão da educação básica do estudante de licenciatura; porém, não há informações no formulário de matrícula, ou levantamento socioeducacional, que indique se os estudantes matriculados são concluintes do Ensino Médio regular ou da modalidade EJA. A ausência de informações sobre essa identificação permeou a leitura dos trabalhos pesquisados. Observamos que a falta de informação referente ao público em questão nas unidades de

Ensino Superior é algo comum na maior parte dos trabalhos; ou seja, as instituições não possuem nenhum dado que diga se os estudantes concluíram o Ensino Médio regular ou pela modalidade EJA.

Neste sentido, a ausência de informações referente ao público advindo da EJA, de um certo modo, nos remete aos estereótipos sobre esses sujeitos. Muitas pessoas acreditam que eles não possuem capacidade cognitiva suficiente para disputar um processo seletivo necessário ao ingresso no Ensino Superior. Segundo Cruz (2016, p.10) pairam sobre os sujeitos que estudam na EJA estigmas e preconceitos que revelam perguntas do tipo “Você acha que vai encontrar estudantes com experiência em EJA no Ensino Superior, ainda mais em universidade pública?”, colocando em xeque a capacidade do outro.

Mediante essa reflexão, salientamos que os estudantes da EJA são um público escolar duplamente marginalizado pelo Poder Público, visto que os modelos educacionais destinados a este público se pautam pela lógica da resolução de um problema cuja causa tem início nas bases da nossa configuração socioeducacional que privilegia uns e negligência outros.

4.2 O que dizem os dados?

Os resultados apresentados a seguir foram construídos a partir das respostas dos participantes da pesquisa e serão descritos e analisados por sessões de acordo como identificado no questionário com utilização do *docs.google*.

A primeira seção do questionário, como anunciado na Metodologia, refere-se ao termo de consentimento e informações sobre a forma de conclusão do Ensino dos participantes. Este tópico foi criado para termos uma percepção do percentual de estudantes advindos da EJA em relação ao Ensino Regular. 22 estudantes consentiram participar da pesquisa. Mas apenas 2 desses são concluintes da EJA. Uma estudante do grupo dos 20 concluintes do EM decidiu compartilhar as experiências de sua mãe. A experiência de vida da mãe da estudante coincide com a experiência de outras mulheres que, devido ao papel doméstico atrelado a elas pelo contexto do patriarcado, foram impossibilitadas, para não dizer proibidas, de frequentarem ambientes como o da escola. Segundo narrativa da estudante, a mãe casou, teve filhos muito jovem e só foi ter experiência de escolarização no processo de alfabetização aos 65 anos de idade. As seções seguintes do questionário encaminhado aos estudantes da EJA. Foram divididas em: Perfil do Estudante. Motivos para ingressar na EJA. Da EJA para o Ensino Superior. Condições de entrada e permanência no Ensino Superior. Para assegurar o anonimato dos estudantes,

chamá-los de Mandacaru e Xique-Xique na simbologia da significância dessa vegetação no semiárido do Nordeste do Brasil e de forma especial no Semiárido de PE. São resistência porque resistem à seca; e esperança porque são energia, cura e alimento.

A seção "**Perfil do Estudante**" nos possibilitou coletar informações sobre idade, gênero, estado civil e escolarização dos pais, atendendo aos objetivos específicos 1 e 2. Os 2 estudantes apresentaram o seguinte perfil: 1 se declarou como sendo do gênero feminino. Vamos chamá-la de Mandacaru. Ela tem entre 40 e 50 anos; é solteira, está no 9º período da Licenciatura em Pedagogia. Seus pais cursaram até o ensino fundamental anos iniciais, completo.

O segundo estudante, que conheceremos como Xique-Xique é do gênero masculino, solteiro, com idade entre 19-30 anos, é do 3º período de Licenciatura em Pedagogia, sua mãe tem o ensino fundamental- anos iniciais incompleto e seu pai o ensino médio completo.

O dado referente à idade revela que os estudantes transitam entre a juventude e a idade adulta, ratificando um aspecto que identifica a EJA, a heterogeneidade etária como traço característico da EJA.

Os resultados da Seção 3 '**Motivos para ingressar na EJA**' nos permitem conhecer não apenas a trajetória escolar desses sujeitos, mas também as histórias de vida deles, visto que ambas (trajetória e história de vida) são dissociáveis, bem como suas experiências como estudantes da modalidade EJA. Iniciamos perguntando aos participantes "Quais os motivos que os levou a ingressar na EJA"? As respostas foram

Mandacaru relatou: Realizar o sonho de estudar

Xique-Xique: 1- Não foi "querer", estava no médio tradicional, mas me assumi pessoa LGBT, e tive que trabalhar. Pra não largar os estudos tive que concluir na EJA.

A fala de Mandacaru nos remete a Freire (1992, p.91) quando afirma "não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança".

A fala de Xique-Xique nos remete a situações que alguns estudantes dizem ser de certa forma 'empurrados' para salas da EJA, em consequência da necessidade de sobrevivência, e pela orientação sexual, como relatado. O ingresso na EJA em consequência do trabalho apresenta-se como uma realidade comum e corriqueira pelos estudantes da EJA presente na literatura que problematiza as demandas do público dessa modalidade. Quanto ao preconceito sofrido em relação a orientação sexual ainda não está tão presente, consideramos ter como justificativa o pouco tempo de discussão da temática

no campo acadêmico além do próprio preconceito e discriminação atrelados a discussão dessa temática.

Arroyo (2007) reflete a situação do trabalho para os jovens e adultos da EJA como posição de centralidade porque configura a bússola condutora de vida dos mesmos. Por isso, muitos deixam a escola pela necessidade de trabalhar, mas também muitos deles retornam à escola por causa das exigências do mercado de trabalho que a cada dia exige mais escolarização e qualificação dos indivíduos. Neste sentido, Holanda e Alencar (2021, p. 15) ressalta que “numa realidade social tão desigual, o trabalho torna-se prioridade para a sobrevivência, apresentando-se como fator determinante para o afastamento escolar e para a procura, retorno à escola”.

Por outro lado, a Constituição Federal confere à educação como um direito fundamental para todas as pessoas; mas diante da ausência de condições de permanência de estudantes em idade escolar, nos leva a crer que esse direito limita-se apenas ao ato de entrar na escola.

Devemos refletir, conforme expõe Nita Freire (2001), que é necessário se ter uma educação pautada nos princípios do respeito, da dignificação humana e da amorosidade, centrada na humanização de todos, independentemente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia, centrada na dignificação dos indivíduos. Nesse processo, podemos superar e transformar o

[...] país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinada pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral. Assim, herdamos na própria carne e em nossa mente, como classe privilegiada, ou apenas dita “superior”, a prática da desumanização, que nega a própria *existência humana*: a humanidade em processo permanente de humanização, que pode fazer dos indivíduos Seres Mais. Fizemo-nos assim um povo sem a capacidade de ver o outro e a outra, de lhes assistir na garantia de ter todos os Direitos Humanos respeitados, consagrados (NITA FREIRE, 2001, p. 11).

Diante disso, pontuamos que a materialização desse direito constitucional na vida dos educandos se dá justamente no dever do Estado em materializar esse direito. A ausência da efetivação do direito à educação representa a negação do que LDB 9394/96 estabelece, a garantia da escolarização do jovem, do adulto e do idoso que ainda não iniciaram ou não concluíram os estudos. Neste sentido, Nita Freire (2001, p.15) ressalta que “são os direitos humanos garantidos e posto em prática que possibilitam que os Seres Menos se façam, por direito ontológico, Seres Mais”. Por isso, a educação, e de forma específica, a EJA se configura como um direito humano.

Com o intuito de verificar os motivos que levaram os participantes a interromper

os estudos, disponibilizamos uma questão aberta para que eles compartilhassem seus motivos.

Mandacaru: Tenho NEE e com isso na época de ingressar nos estudos não era de responsabilidade vagas para nós que temos necessidades educacionais especiais.

Xique-Xique: Não pausei os estudos, apenas tive que escolher outra modalidade, por ter que trabalhar durante o dia. Não existiu uma pausa, foi rápida a mudança.

Como já abordado neste estudo, o trabalho é tema recorrente na trajetória e história de vida dos estudantes da EJA tanto em relação ao abandono como ao retorno. A realidade apresentada por Xique-Xique agrupa a realidade de muito(as) jovens espalhados por esse Brasil afora, que vivenciam situações que os impedem de estudar pelos mesmos motivos, “trabalho, família e as relações de poder que envolvem os gêneros” (HOLANDA e ALENCAR, 2021, p. 11).

Mandacaru ao relatar o motivo de sua inserção tardia na escola em consequência da falta de oferta de vagas para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em sua fala, Mandacaru traz uma problemática ainda pouco discutida na EJA e invisibilizada pelos sistemas de ensino. Para Carvalho *et al.* (2020) ao longo da história, as mulheres das classes populares encontram-se em posição desprivilegiada quanto às oportunidades educacionais, e as mulheres com NEE sofrem mais ainda essa exclusão e preconceito.

Sobre a experiência na instituição onde estudaram os participantes responderam;

Mandacaru: De início foi muito difícil, a escola não disponibilizava rampas, banheiros, bancas dentre outras coisas.

Xique-Xique - Foi legal, a parte negativa era que via muitas pessoas que não eram alfabetizadas (a realidade da maioria das pessoas na EJA), como eu já tinha um ensino tido como “normal”, só estava lá pra pegar o diploma do Médio o quanto antes.

A fala de Mandacaru reforça uma realidade de muitos estudantes com NEE, estar como sujeito de direito sem os direitos necessários à efetivação da sua cidadania. Há uma ausência do Estado em políticas públicas que assegurem a mobilidade, a segurança, a participação dentre outros direitos. A falta de estrutura física de algumas Instituições de Ensino, sejam elas em escolas da educação básica ou superior, a falta de corpo docente qualificado pedagogicamente para atender as necessidades dos estudantes são frequentes,

mesmo a LDB 9394/96 pontuando que o atendimento educacional deva ocorrer em função das condições específicas dos alunos com NEE, realidades desse tipo ainda existem.

Xique-Xique traz também uma problemática importante para ser refletida, que muitos professores da EJA expõem: a ausência do processo de alfabetização completo em turmas de escolarização da EJA. Este é um fator que impede muitas vezes o processo de aprendizagem e a continuidade da escolarização daqueles que não tiveram acesso ou dos que retornam a escola. Há também ausência de políticas públicas que possam impactar nessa realidade, na maioria das vezes fica apenas sob a responsabilidade do docente em buscar estratégias de ensino para alfabetizar estudantes, mesmo sem ter tido a formação para alfabetizar adultos. Neste sentido, Mansani (2018) explica que na situação de diferentes sujeitos com diferentes processos de avanços na aprendizagem, as turmas de EJA são turmas multisseriadas, há vários níveis de aprendizagem, com pessoas que estão se alfabetizando a outros que correspondiam a etapas avançadas do ensino fundamental.

Quando perguntados se alguém os influenciou a ingressar na EJA, Mandacaru enfatizou o incentivo de amigos. Xique-Xique salienta a presença do parceiro, de amigos e de professores. Neste sentido percebe-se a importância do incentivo por parte das famílias como: pai, mãe, filhos, esposos(as) entre outros que atuam como suporte para o processo de inserção no espaço escolar e acadêmico.

Na seção **“Da EJA para o Ensino Superior”**, perguntamos se quando ingressaram na EJA já pensaram no curso Superior. As respostas foram que “sim”. Seguida a essa, perguntamos acerca das motivações que os fez buscar um curso universitário.

Mandacaru: Realização de um sonho o qual para mim por muito tempo era considerado impossível devido a tantas dificuldades e tantos não's que houve durante toda minha vida

Xique-Xique: Perspectiva de melhor qualidade de vida

A fala de Mandacaru confirma o que pontuamos anteriormente: para os jovens e adultos das classes populares, o ingresso na universidade representa a realização de um sonho que por vezes se mostrou muito distante ou quase “impossível”. A história de Mandacaru nos remete à canção intitulada “Maria Vai Com as Outras”, que lança olhar para lutas e resistências das muitas mulheres-Marias, que conforme aponta a canção, “não desistiu, mesmo sofrida”. Semelhante às Marias descritas na letra, Mandacaru permaneceu firme no propósito de estudar, não desistiu do seu sonho, mas persistiu, mesmo diante dos muitos “não's”.

A fala de Xique-Xique é explicada por Bernardim (2013) que traz a melhoria da qualidade de vida como elemento para analisar a percepção dos que fazem a EJA no acesso ao ensino superior. Esta percepção também se projeta aos que concluem o ensino médio porque se associa ao trabalho, a renda e a inclusão social e econômica.

Essa perspectiva também tem se ampliado entre aqueles que, tendo concluído o Ensino Médio há mais tempo, percebem o nível superior como importante para melhorar sua condição de inserção socioeconômica. Assim, almejam chegar à educação superior com a perspectiva de melhorar suas condições materiais, de vida, passando a valorizar cada vez mais a universidade como meio de ascensão e inclusão social (BERNARDIM, 2013, p. 215)

Questionados se a EJA os preparou para entrar na universidade, os dois participantes responderam que “Não”. Esta questão se somou a se tinham feito curso preparatório, também ambos responderam que “Não”.

Na seção “Condição de entrada e permanência no Ensino Superior” iniciamos perguntando se utilizaram algum sistema de cotas para concorrer a vagas na Universidade. Os dois responderam que “Sim”. Mandacaru concorreu pela modalidade L9, a de deficiente físico. Xique-Xique concorreu pela modalidade L1 “racial, renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita e escola pública”. Na sequência, questionamos se recebem alguma bolsa de Assistência Estudantil na universidade, e se sim, qual? Mandacaru respondeu que “SIM”, indicando a modalidade da “bolsa auxílio nível 1”. Xique-Xique disse não receber nenhuma assistência estudantil.

Observamos nas respostas dos dois estudantes a importância das políticas públicas de ação afirmativas para a inclusão social, cultural e política dos estudantes da EJA, do ensino público e das classes economicamente desfavorecidas foram extremamente importantes para o ingresso deles no ensino superior, principalmente nas universidades federais. Dentre essas políticas está a interiorização, ou seja, o da democratização do acesso ao ensino superior. Entretanto, conforme veremos nas respostas que seguem há outras necessidades que antecipam a entrada na universidade.

Concluindo o questionário, foram realizadas mais três questões no intuito de saber como se sentem dentro da universidade e quais as expectativas para o futuro acadêmico. Em relação à última questão. Ambos indicam o desejo de continuar estudando e fazer uma pós-graduação. Quanto às dificuldades no ensino superior, indicaram que mesmo diante da felicidade em estar num espaço não pensado para os concluintes da EJA, não foi fácil e tiveram inúmeras dificuldades.

Mandacaru: Sim, inúmeras. De início achei que não iria conseguir dar continuidade. No início foi bem difícil, a educação básica é muito escassa, ao chegar na universidade tudo parecia muito estranho (até os assuntos que você

dominava, começa a te confundir), mas com o passar dos anos, meio que você se acostuma!

Xique-Xique: Eu senti, em passar no ENEM. Meus amigos que continuaram no Médio tradicional tiveram cursinhos oferecidos pela própria escola, aula do globo, etc.; mas na faculdade foi complexo, me senti atrasado em alguns aspectos, como por exemplo, entregar sínteses bem elaboradas, com uma escrita acadêmica. É complexo.

Acerca das dificuldades de aprendizagem enfrentadas no ensino superior, relatadas por Mandacaru e Xique-Xique, Reis e Muniz (2021) e Torres (2018) inferem que são derivadas da forma de estruturação da nossa educação, e não das limitações cognitivas dos alunos. É necessário, como aponta a inserção de estudantes da EJA em programas de apoio escolar para ampliação/revisão de conteúdos escolares. Outra questão que chama a atenção é o sentimento de estranheza do ambiente universitário, são muitas aprendizagens e necessidades. Neste sentido, Santos (2009) chama a atenção em sua tese de doutorado para as várias necessidades tanto materiais quanto simbólicas necessárias aos estudantes cotistas dentro das instituições de ensino superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo central desta pesquisa, isto é, investigar a presença e o perfil dos estudantes com experiência da EJA nos cursos de licenciatura do CAA, os resultados apontam que dentre os licenciandos do CAA apenas dois se declararam alunos vindos da EJA. Todavia, não sabemos ao certo se esse pequeno quantitativo de alunos vindos da EJA do Ensino Médio Regular, matriculados nas Licenciaturas deu-se pelas limitações no número respondentes da pesquisa em comparação ao número de matriculados nas Licenciaturas, ou se esses sujeitos que ocupam as salas da EJA continuam na mesma situação dos filhos das camadas populares conforme descrito na música “Cidadão” da década de 1970, sem poder “entrar” em determinados espaços.

Dentre as muitas reflexões trazidas neste estudo, destacamos algumas: 1. a de que os sujeitos que ingressam na EJA experienciam condições socioeconômicas e socioeducacionais tão desfavoráveis que são poucos os que almejam ingressar no ensino superior. 2. Continuam a fazer parte das dificuldades no ingresso e permanência no processo de escolarização as demandas da vida, como o trabalho, o fazer do cotidiano, e as relação de poder entre gêneros. 3. Aliado aos elementos citados há a falta de proximidade entre Instituições Públicas de Ensino, o estudante da EJA se ver isolado

dentro da escola e distante das informações que permeiam as políticas públicas educacionais, como citado por Xique-Xique: aulões, cursinhos preparatórios etc. 4. A concorrência na Universidade Pública é muito grande e muitos estudantes da EJA não se sentem em condições de disputar uma vaga com estudantes que concluíram estudos via EM Regular. 5. A ausência de assistência dentro da universidade para ajudar pedagogicamente aos estudantes que vêm da EJA.

Os dados apresentados mostram que as trajetórias dos estudantes entrevistados se assemelham a trajetórias de outros estudantes da EJA. A trajetória de vida escolar de Mandacaru e Xique-Xique se assemelha às histórias de muitos Mandacarus e Xique-Xiques que compõem esse país, ambos trazem consigo as marcas de suas trajetórias escolar/vida atravessada pela exclusão, negação e opressão, conforme descreve Arroyo (2007). E nesse contexto de trajetórias, o CAA abriga em seus espaços um público peculiar visto que a maioria, conforme posto 20 dos 22 respondentes não possuem histórico de descontinuidade escolar, são egressos do ensino médio.

Outro aspecto a se considerar evidenciado pela pesquisa são os benefícios que as políticas de inclusão e de assistência estudantil promovem na vida desses alunos, o estudo revelou o quanto essas políticas são fundamentais para processo de entrada e de permanência desses estudantes. Neste sentido, percebe-se que, em uma sociedade de estrutura tão desigual como a nossa, a implantação de políticas públicas educacionais se configuram como instrumento viabilizador para o ingresso de pessoas das classes populares à Universidade pública, bem como de superação da posição marginal que muitos sujeitos vivem.

Deste modo, a EJA enquanto uma política de Estado tem contribuído de modo significativo no processo de transformação, de emancipação/libertação de muitos sujeitos que diante de uma ideologia fatalista cujo objetivo consiste em convencer os indivíduos a adaptar-se a uma realidade que pode ser mudada, “insiste em querer nos convencer de que nada podemos contra a realidade social” (FREIRE, 2001, p. 11) Porém, como foi dito anteriormente não é objetivo deste trabalho romantizar essa modalidade de Ensino, mas também não podemos ignorar que a EJA mesmo com todas as fragilidades tem sido o instrumento que impulsiona e proporciona mudanças e ganhos sociais para muitos indivíduos, como foi para Mandacaru, Xique-Xique e para mim que estou concluindo uma pesquisa que representa a minha trajetória, vivência e esperança. Neste sentido, consideramos oportuno dizer que a modalidade vem atuando como um instrumento que muitos têm lançado mão, para iniciar e concluir o Ensino Básico, bem como para ter

acesso ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. 362p. – (Coleção educação para todos; 3). ISBN: 85-7652-049-4.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011. 374p. Resenha de: FAFVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? Educação & Sociedade, Campinas, v.33 n.120 jul./set. 2012.

ARRUDA, Ana Lucia Borba De; GOMES, Alfredo Macedo Democratização do Acesso à Educação Superior: o reuni no contexto da prática. **Currículo sem Fronteira**, V. 15. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 60, 2009.

BERNARDIM, Márcio Luiz. Educação e Trabalho na Perspectiva de Egressos do Ensino Médio e Estudantes Universitários. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BERNARDIM, Márcio Luiz. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Decreto n. 6.096** – Reuni -- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Vigente para a EJA**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de políticas de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

BRASIL. MEC 2014-2015 EXECUÇÃO NACIONAL Projeto: 914BRZ1144.3 - CNE Contrato nº SA-2567/2014 / Emenda 01/2014 nº ED00893/2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; ANASTÁCIO, Paulo Roberto de Souza;

CIDADÃO. Intérprete: Zé Ramalho. Compositor: Lúcio Barbosa. *In* Frevoador. Intérprete: Zé Ramalho. (S. I) Columbia, Rio de Janeiro, 1992. 1 CD, faixa 2.

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. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 203 f. Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**: Educação como exercício de diversidade. Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 2005.

HOLANDA, Stefani Tamires Alves Ribeiro; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Estudantes da EJA e o protagonismo escolar: vozes e marcas da exclusão em busca de vida e cidadania. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 849-867, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30615/23999>

IBGE. **Educa jovens**. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o>

brasil/populacao/18317-educacao.html

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy; Vieira; FERRARI Gláucia Maria. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na Atualidade como Desdobramento da Constituição e da LDB. **Revista POIÉSIS**. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017.

MANSANI, Maria. Alfabetização na EJA: Leitura, escrita e cidadania. Nova Escola 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/10163/blog-de-alfabetizacao-na-eja-leitura-escrita-cidadania>

MARIA, vai com as outras. Interprete: Midian Nascimento. Compositora: Nascimento, Midian. In Coletivo Candiero, 2022. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=G8xxVrk_J6I

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ºed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba Educar - Editora UFPR, n. 29, 2007. p. 83- 100.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leônicio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2019.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA Francisca das Chagas Silva. Egressos da educação de jovens e adultos na educação superior: da vida escolar à vida acadêmica. **Revista Cocar**. V.16 N.34, 2022, p.1-17 ISSN: 2237-0315.

REIS Sônia Maria Alves de Oliveira; MUNIZ Roberta de Jesus. Passageiros da EJA para o Ensino Superior: quais trajetórias carregam em suas bagagens? **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-20, e 4585071, jan./dez. 2021.

SILVA, Viviane Ferreira da; ABREU, Sandra Elaine Aires. A educação de jovens e adultos e o acesso ao ensino superior. **III Congresso Internacional de Pesquisa, Ensino e Extensão e. III Congresso Internacional de Pesquisa, Ensino e Extensão**. Anápolis: Uni Evangélica. V. 1. 2018.

TORRES, Ítalo Ranielli Bezerra. **A EJA e o Ensino Superior: desafios do ingresso de estudantes jovens e adultos na graduação**. Monografia. Universidade Federal de Campina Grande Sumé - PB: [s.n], 2018.

VIANA, Maria José Braga. Em que consiste a excelência escolar dos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

273p.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO NÚCLEO DE FORMAÇÃO
DOCENTE DO CAMPUS AGRESTE**

FOLHA DE APROVAÇÃO DO TCC

NADJA FRAGOSO DA SILVA DO NASCIMENTO

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO
ACADÊMICO: TRAJETÓRIAS, SONHOS E DIFICULDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus do
Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada(o) em Pedagogia.

Caruaru, 09 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos
Alencar NFD/CAA – UFPE
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento
Franco NFD/CAA – UFPE
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Waldênia Leão de
Carvalho UPE
(Examinadora externa)