

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIEGO RODRIGO PEREIRA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E
CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

São Luís
2018

DIEGO RODRIGO PEREIRA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E
CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Francisca das Chagas Silva Lima

São Luís
2018

Pereira, Diego Rodrigo.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO,
PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Diego Rodrigo Pereira. -
2018.

118 p.

Orientador(a): Francisca das Chagas Silva Lima.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2018.

1. Conclusão. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Educação Superior. 4. Ingresso. 5. Permanência. I.
Lima, Francisca das Chagas Silva. II. Título.

DIEGO RODRIGO PEREIRA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E
CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/11/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima
Orientadora (PPGE/UFMA)

Prof^a Dr^a Maria da Gloria Carvalho Moura
Membro Externo (PPGED/UFPI)

Prof^a Dr^a Eliane Maria Pinto Pedrosa
Membro Externo (IFMA)

Prof^a. Dr^a. Lucinete Marques Lima
Titular (PPGE/UFMA)

A minha família por todo incentivo, em especial a minha mãe, fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de prosseguir os estudos, dialogando com pessoas de diversas áreas que contribuíram para minha trajetória acadêmica.

À minha família, em especial a minha mãe, Maria Vitalina Pereira, por oferecer as condições necessárias para que eu pudesse conquistar mais um sonho, a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aos alunos da 17ª turma do Mestrado em Educação, pela amizade, companheirismo e compartilhamento de conhecimento, em especial a Melcka Yulle Conceição Ramos, Iracema Melo Sales e Janaina Nunes Lima.

À minha orientadora, Profa. Drª. Francisca das Chagas Silva Lima pela orientação concedida. A sua experiência em realizar pesquisa e os seus conhecimentos serviram de referência para elaboração deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifma) – Campus São Luís/Maracanã e aos participantes do estudo, pela colaboração, por meio das informações que serviram de subsídios para concretização dos objetivos da pesquisa.

Aos professores Maria José Pires Barros Cardozo, Lucinete Marques Lima, Teresinha de Jesus Amaral da Silva e Elizabeth Maria Beserra Coelho pela contribuição nos conhecimentos e experiências imprescindíveis para minha formação como pesquisador e profissional da educação.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo analisar as trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior. A pesquisa foi realizada sob a referência teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, que subsidiou o desenvolvimento do estudo de caráter quanti-qualitativo que envolveu alunos 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. Na intenção de ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa e tentar responder às questões norteadoras, foi realizada a revisão bibliográfica que parte das contribuições de HADDAD e DI PIERRO (2000), CAPUCHO (2012), COULON (2017), FEITOSA (2012), LEITE (2013), RIOS (2011), SILVA (2015) entre outros. A pesquisa documental recorre a leis, decretos, resoluções, portarias e pareceres além de dados do Censo Escolar dos anos de 2014 a 2017, no que se referem às matrículas, turmas, estabelecimentos de ensino e docentes na EJA no Brasil, Maranhão e São Luís, além de análise da ficha individual dos alunos matriculados no Ifma com o registro da sua vida escolar. Na pesquisa de campo, utilizou-se instrumentos de coleta de dados como questionários e entrevistas aplicados junto a 6 alunos na faixa etária 28 a 42 anos e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 3 coordenadores de curso. A análise dos dados da 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. Sobre a permanência, a aprendizagem básica revela-se insatisfatória, há insuficiência de políticas institucionais para adoção de estratégias que possibilitem identificar o perfil desses alunos ingressantes nos cursos de graduação, em posterior acompanhamento das suas vivências acadêmicas, e a implementação de ações de assistência estudantil que garantam sua frequência à instituição até a conclusão do curso. Nas considerações finais, julgou-se ser necessário maior investimento na EJA, para que as camadas populares possam vislumbrar possibilidades de ingresso, permanência e conclusão dos estudos na Educação Superior, atribuindo novos significados às suas experiências de vida, possibilidades para o exercício da cidadania e plena participação na sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Superior. Ingresso. Permanência. Conclusão.

ABSTRACT

This work is linked to the Policy, Educational Management and Human Training Research Line of the Graduate Program in Education of Federal University of Maranhão, had as objective of analyzing the school trajectories, admission conditions, permanence and completion of the graduates of the Education of Youth and Adults (EJA) in Higher Education. The research was carried out under the theoretical-methodological reference of historical-dialectical materialism, which subsidized the development of the quantitative-qualitative study that involved students of the Food Technology and Degree in Agricultural Sciences courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (Ifma) / São Luís-Maraçaná Campus. In order to broaden the understanding about the research object and try to answer the guiding questions, a bibliographical review was carried out, based on the contributions of HADDAD & DI PIERRO (2000), CAPUCHO (2012), COULON (2017), FEITOSA, LEITE (2013), RIOS (2011), SILVA (2015), among others. The documentary research is based on laws, decrees, resolutions, ordinances and opinions and data from the School Census for the years 2014 to 2017 regarding to enrollments, classes, educational institutions and teachers at the EJA in Brazil, Maranhão and São Luís, as well as an analysis of the individual record of the students enrolled in Ifma with the record of their school life. In the field research, we used data collection instruments such as questionnaires and interviews applied to 6 students in the age group 28 to 42 years and semi-structured interviews applied to 3 course coordinators. The data analysis allowed to identify that the problems related to the quality of the Basic Education schools offered by the EJA also considering the socioeconomic conditions of the target public of this modality have made difficult the admission in Higher Education through the concurred examinations of access to the universities. Regarding the permanence, basic learning proves to be unsatisfactory, there are insufficient institutional policies to adopt strategies that make it possible to identify the profile of these incoming students in undergraduate courses, follow-up of their academic experiences, and the implementation of student assistance actions that guarantee their attendance to the institution until the conclusion of the course. In the final considerations, it was shown necessary to invest more in the EJA, so that the popular social classes can glimpse possibilities of entrance, permanence and conclusion of studies in Higher Education, attributing new meanings to their life experiences, possibilities for the exercise of citizenship and fully participation in society.

Keywords: Youth and Adult Education. Higher Education. Admission. Permanence. Conclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de matrículas nos Cursos de Graduação do Ifma/Campus São Luís-Maracanã, entre os anos de 2015 a 2017	20
Quadro 2 - Organização da Educação Escolar	26
Quadro 3 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	74
Quadro 4 – Perfil sócio demográfico dos alunos participantes da pesquisa.....	75
Quadro 5 – Tipo de oferta da EJA-Ensino Médio que os alunos participantes da pesquisa concluíram	76
Quadro 6 – Matrículas realizadas, ativas e trancadas/canceladas/evasão por ano de ingresso no curso de graduação	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa e Região Geográfica	40
Tabela 2 - Número de matrículas na EJA – Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Região Geográfica	41
Tabela 3 - Número de matrículas na EJA Profissionalizante – PROEJA/ Projovem, por Dependência Administrativa e Região Geográfica	42
Tabela 4 - Número de estabelecimentos na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino ..	45
Tabela 5 - Número de turmas na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino	46
Tabela 6 - Número de docentes na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino	47
Tabela 7 - Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial	57
Tabela 8 - Número de matrículas na EJA – Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial	58
Tabela 9 - Número de matrículas na EJA Profissionalizante – PROEJA/ Projovem, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial	59
Tabela 10 - Número de estabelecimentos na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino	59
Tabela 11 - Número de turmas na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino	60
Tabela 12 - Número de docentes na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino ..	60

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Conselho de Educação Básica
CEE/MA – Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CEJA/MA – Centro de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
EAD – Educação a Distância
EDUCAR – Fundação Nacional Para Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENCCEJA – Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEE – Fundo Estadual de Educação
FEE/MA – Fórum Estadual de Educação do Maranhão
FEJA/MA – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão
FIC – Formação Inicial e Continuada
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FHC – Fernando Henrique Cardoso
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 Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PEE/MA – Plano Estadual de Educação do Maranhão

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão do Jovem

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/MA – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUPEJA – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EJA NO BRASIL	23
2.1 ASPECTOS LEGAIS DA EJA PÓS LBD N. 9.394/96	28
2.2 CONTEXTO DE OFERTA DA EJA NO BRASIL	36
2.3 A EJA NO ESTADO DO MARANHÃO.....	53
3 INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	63
3.1 OS EGRESSOS DA EJA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	65
4 EGRESSOS DA EJA NO IFMA	73
4.1 TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
4.2 TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
Apêndice B - Questionário - Alunos	108
Apêndice C - Roteiro de Entrevista - Alunos	111
Apêndice D - Roteiro de Entrevista - Coordenadores	112
ANEXOS	113
Anexo A - Comprovante de Envio do Projeto.....	114
Anexo B - Parecer Consubstanciado do CEP	115

1 INTRODUÇÃO

No Período Imperial e durante toda a Primeira República foram frequentes as referências ao ensino noturno de adultos e a partir da década de 1940, surgiram as primeiras políticas de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil (BEISIEGEL, 2009). A criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, a inserção do Ensino Supletivo no sistema regular de ensino em 1971, a implantação dos Centros de Estudos Supletivos nos primeiros anos da década de 1970 e a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) em 1985, representaram os primeiros esforços do Estado no fomento de programas e cursos para as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria ou que dela foram excluídas, por conta da falta de oportunidades educacionais, falta de tempo e de motivação para frequentar a escola.

As políticas educacionais criadas nesses períodos, para a oferta de cursos a jovens e adultos, consideravam os contextos sociopolíticos da época e faziam poucas referências às necessidades de atendimento especial demandadas por esses segmentos, ainda que a maioria das pessoas pertencentes a esses grupos etários estivesse inserida nos status sociais desprivilegiados da sociedade brasileira.

Após 21 anos de ditadura militar, o Brasil foi marcado por intensas manifestações em favor das Diretas já e da justiça social. Com o encerramento da ditadura militar e o início do processo de redemocratização no País, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que promoveu espaços de fala para as minorias sociais, atendendo aos seus interesses e necessidades, garantindo que toda população fosse contemplada com os direitos fundamentais para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988).

Sobre esse contexto de mudança política, Haddad e Di Pierro (2000), argumentam que os anos posteriores a 1985 representaram um período de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, correspondendo a um alargamento dos direitos sociais. Foi um momento em que os movimentos sociais ocuparam espaços crescentes na cena pública, resultando na promulgação da CRFB de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios.

A CRFB de 1988 instituiu a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, supondo a criação de políticas públicas apropriadas. Dessa forma, o Estado e a sociedade assumiram o

compromisso em garantir a formação de crianças, jovens, adultos e idosos, no que concerne aos saberes que fomentem valores que viabilizem a emancipação humana.

Assim, as dinâmicas de implementação das políticas educacionais começaram a dar maior atenção às especificidades existentes na sociedade. Para minimizar as desigualdades sociais, econômicas e promover a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, com base nos pressupostos da CRFB de 1988, dividiu o sistema educacional em Educação Básica e Educação Superior, sendo a primeira, responsável por desenvolver o educando para o exercício da cidadania, prosseguimento dos estudos e ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

A Educação Básica ficou dividida em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e sete modalidades (Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação à Distância (EAD), Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena). Para fins desta pesquisa, enfatizaremos a EJA.

A EJA, como modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade escolar¹, contemplou oportunidades de escolarização fora da idade própria, baseada nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, a partir de uma proposta curricular flexível, que considera as diferenças individuais e os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, a valorização dos conhecimentos adquiridos antes da inserção no ambiente escolar.

Contemplado o direito à Educação Básica nos dispositivos legais brasileiras, os jovens, adultos e idosos passaram a vislumbrar novos significados às suas experiências de vida, possibilidades para o exercício da cidadania e plena participação na sociedade, (re)inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos na Educação Superior. Com a EJA, ficou estabelecido o uso de metodologias de ensino específicas, livros e outros recursos didáticos apropriados, temas de estudos diferenciados, capacitação de professores e produção do conhecimento que promovam o interesse do seu público.

Contudo, segundo considera Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), a história da EJA nesse período de redemocratização do País, “é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”. Foram vários os desafios para

¹ Compreendida entre os 4 aos 17 anos de idade.

implementação de políticas educacionais e disponibilização de recursos públicos que garantissem as condições de funcionamento dos cursos de EJA nos padrões de qualidade e especificidade do seu público.

Nos anos que seguem a constituição da EJA como modalidade de ensino, o Estado começou a desenvolver projetos, programas, exames e abertura de turmas presenciais e a distância para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA, elevando a escolaridade da população brasileira e assumindo a educação como um direito ao longo da vida. A experiência escolar, ainda que tardia, passou a contemplar o objetivo de superação das expectativas dos sujeitos a quem a EJA se propõe em face às demandas impostas pela sociedade excludente no que se refere à escolaridade, experiência profissional e faixa etária.

Dentre as expectativas do público da EJA, destaca-se o ingresso na Educação Superior permeado por desafios no momento de transição da Educação Básica com o curso de nível superior. A EJA tem caminhado com problemas de qualidade, dificultando os sentimentos e as emoções do seu público em relação ao futuro. As expectativas quanto ao ingresso em uma universidade, e também quanto à conquista de um emprego e uma carreira são mínimas, consideradas a falta de conhecimentos e estímulos oferecidos pela modalidade. Ainda, as condições socioeconômicas dessas pessoas são parte imprescindível para a conquista desses objetivos.

Estudos como de Castro (2012), apontam que indivíduos mesmo em circunstâncias de desvantagem social podem realizar trajetórias escolares de sucesso e, assim, chegarem até as universidades. Contrapondo-se a esse argumento, Boudon (1981), Faria e Moura (2015), apontam que as condições institucionais, socioeconômicas e pessoais repercutem na trajetória escolar, dificultando as possibilidades das pessoas continuarem os estudos após a Educação Básica. A precariedade da educação pública e a omissão dos responsáveis pela sua oferta de qualidade aliados aos principais problemas socioeconômicos que permeiam a vida dos brasileiros, tem contribuído para que a população esteja má preparada para as exigências do ingresso nas universidades.

Segundo estudos, desenvolvidos por Boudon (1981), Faria e Moura (2015), obter sucesso ou fracasso na vida possui relação com os aspectos da origem social, cultural, econômica e, principalmente, educacional das pessoas. Nesse sentido, o direito educacional proposto ao público da EJA, não pode se reduzir à concessão de oportunidades educacionais. A democratização do acesso à escola deve ser combinada pela oportunidade escolar, pelos níveis satisfatórios de qualidade educacional e desempenho escolar, e um conjunto de

condições que contribuam para a qualidade de vida dos indivíduos, possibilitando entre outras coisas, condições para ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior.

Muitas escolas públicas passam por problemas financeiros, estruturais e de gestão, não oferecendo as condições necessárias ao acolhimento do aluno e a sua preparação para o futuro. Além de vencer o desafio quantitativo, a educação pública brasileira precisa também avançar nos quesitos de qualidade, demonstrando que problemas como analfabetismo, evasão e repetência podem ser resolvidos não somente com a abertura de escolas, mas também com a melhoria da qualidade do ensino das escolas, contribuindo para aumentar as condições e o interesse da população ingressar na Educação Superior.

A aproximação da universidade com as escolas públicas está entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sendo assim, a suposta igualdade de oportunidade educacional através da oferta da EJA, deve ser fortalecida com o acolhimento dos anseios do público dessa modalidade de ensino, através da construção de estratégias educacionais que favoreçam o ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior.

A Educação Básica é muito importante para despertar o interesse do aluno em continuar estudando, desfazendo a pretensão em ingressar numa universidade como uma alternativa isolada de pouquíssimas pessoas que concluem o Ensino Médio. O ingresso a Educação Superior ocorre na forma de exame vestibular e constitui-se numa alternativa a todos que concluem a escolarização básica e se submetem as provas classificatórias das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas.

Uma das formas de acesso à Educação Superior pública, por exemplo, ocorre por meio da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e a nota obtida serve para inscrição no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que seleciona alunos para as instituições públicas de Educação Superior. Os concludentes da EJA estão aptos a ingressarem na Educação Superior, por meio do referido sistema de seleção, tenham eles concluído o Ensino Médio nas formas presencial, semipresencial, à distância ou por meio de exames de avaliação de competências e habilidades.

As oportunidades de ingresso dos alunos egressos da EJA nas IES exigem destas a adoção de estratégias que possibilite identificar o perfil desses alunos ingressantes nos cursos de graduação. Levantar o perfil e as expectativas desses alunos, bem como acompanhar suas vivências acadêmicas, precisam ser considerados pelas IES, a fim de mapear o acesso, a permanência, os índices de conclusão e retenção nos cursos de graduação, contribuindo também para a elaboração de políticas institucionais, voltadas para o atendimento dessa clientela.

Diante das situações apresentadas, a pesquisa teve como temática os egressos da EJA na Educação Superior, segmento que tem ingressado aos poucos no nível superior de ensino e precisa de muito esforço, determinação, boa escolarização básica e assistência estudantil para concluir a graduação. Propôs-se o problema de pesquisa, a saber: que determinações políticas, pedagógicas, socioeconômicas e institucionais influenciam a trajetória do egresso da EJA na Educação Superior?

A hipótese inicial da pesquisa sustentou que os egressos dessa modalidade de ensino encontram-se em situação de desvantagens de escolarização básica, ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior, consideradas suas origens socioeconômicas e culturais, falta de disponibilidade e motivação para estudos, conhecimentos insuficientes adquiridos na EJA, além da falta de políticas institucionais específicas e diferenciadas.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da EJA na Educação Superior. Especificamente, o trabalho se propôs em analisar os dispositivos legais que orientam a implementação da EJA; identificar as influências das condições socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais dos sujeitos da EJA no percurso de escolarização, ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior; e identificar as políticas institucionais implementadas pela IES investigada, voltadas para garantir a permanência dos egressos da EJA até a conclusão nos cursos de graduação.

A preferência por essa temática objetivou compreender a notória exclusão precoce da classe trabalhadora brasileira dos processos de escolarização e, conseqüentemente, sua exploração sublinhada nas poucas e precárias oportunidades de emprego aliadas aos baixos salários. A EJA em suas orientações legais e práticas têm por finalidade contribuir no processo de autonomia, emancipação humana e estudo ao longo da vida, sendo assim, tal pesquisa se torna relevante pela produção de novos conhecimentos que analisam as condições necessárias para a melhoria da qualidade do ensino e da vida da população brasileira.

A pesquisa foi realizada sob a referência teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. A dialética apoia-se na reciprocidade sujeito/objeto eminentemente, como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico (SEVERINO, 2007). Na perspectiva desse paradigma, os pesquisadores entendem que o conhecimento não pode ser entendido isoladamente, em relação à prática política dos homens, e com isso priorizam a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade, que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

Desse modo, partindo da análise de estudos realizados por pesquisadores e estudiosos da temática, de documentos oficiais e do discurso dos participantes envolvidos com a realidade investigada, foi compreendido como o fenômeno se manifesta naquele contexto e como ao mesmo tempo nele se esconde, estabelecendo relação com o todo.

O campo empírico da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma)/Campus São Luís-Maracanã, localizado na Avenida dos Curiós, s/n, bairro Vila Esperança, em São Luís. Foi uma pesquisa que envolveu Coordenadores e alunos dos Cursos de Graduação em Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias, oferecidos no Ifma.

O Ifma é uma autarquia educacional pertencente à Rede Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que vem contribuindo para o desenvolvimento do Maranhão, promovendo cursos nos níveis Técnico e Tecnológico, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-Graduação *Lato e Strictu Senso*, juntamente com um trabalho de pesquisa, extensão e difusão de inovações tecnológicas, que atendem as demandas da sociedade e do setor produtivo. A sua missão institucional é promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável.

O Ifma/Campus São Luís-Maracanã está localizado na zona rural de São Luís e levando em conta essas características e as demandas regionais, oferta os Cursos de Graduação em Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Zootecnia, Tecnologia de Alimentos, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo, os Cursos Técnicos de Nível Médio em Agroindústria, Agropecuária, Aquicultura, Cozinha e Meio Ambiente, na forma integrada, que inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e na forma subsequente.

A opção pelos Cursos de Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias, para a realização da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: são os que registram maior oferta regular de turmas e maior número de egressos da EJA, em relação aos demais cursos de graduação. Com base em levantamento inicial nos dossiês dos alunos matriculados no período de 2015 a 2017, disponibilizados na Secretaria do Ifma, foi possível identificar os dados:

Quadro 1 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação do Ifma/Campus São Luís-Maracanã, entre os anos de 2015 a 2017.

Cursos de Graduação	Matrículas em 2015		Matrículas em 2016		Matrículas em 2017		Matrículas 2015-2017	
	Total	Egressos da EJA	Total	Egressos da EJA	Total	Egressos da EJA	Total	Egressos da EJA
Bacharelado em Agronomia	45	7	CNO	-	CNO	-	45	7
Bacharelado em Zootecnia	CNO	-	CNO	-	40	2	40	2
Tecnologia de Alimentos	43	2	36	4	40	6	119	12
Licenciatura em Ciências Agrárias	42	3	43	2	40	2	125	7
Licenciatura em Educação do Campo	64	6	CNO	-	CNO	-	64	6

Fonte: Secretaria do Ifma/Campus São Luís-Maracanã (2017). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa. CNO=Curso não ofertado

O Curso de Graduação em Tecnologia de Alimentos se propõe a formar profissionais qualificados, para promover mudanças e inovações necessárias ao desenvolvimento de tecnologias para o setor de alimentos, atuando no processo de produção e utilização de tecnologias dentro das diversas etapas da produção de alimentos, controle de qualidade, preservação e condições de comercialização, de forma racional e econômica, visando à redução do impacto ambiental das atividades.

O Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias se propõe a formar professores para o ensino de ciências agrárias na Educação Básica e Profissional, contribuindo para o desenvolvimento produtivo da região. O profissional Licenciado em Ciências Agrárias prepara-se para a construção e transmissão do saber, e para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações em educação escolar com as instituições de Educação Básica, Profissional e Superior, além de ações referentes às necessidades da educação do campo.

Conforme evidenciou-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos objetos de análise, tais formações acadêmicas respondem às exigências do mercado de trabalho e à realidade regional e local, comprometendo-se e responsabilizando-se socialmente com a população que procura a instituição, na perspectiva de formar profissionais competentes para atuar nas suas respectivas áreas. Os cursos são destinados aos egressos do Ensino Médio, que ingressam através do Sisu, sistema que utiliza as notas de classificação do Enem.

Com base nos aspectos destacados, optou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa que envolveu participantes dos Cursos de Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias. Conforme levantamento, realizado na Secretaria do Ifma/Campus São Luís-Maracanã, nos dossiês dos alunos, entre os anos de 2015 a 2017, além dos alunos oriundos do

Ensino Médio Regular, os Cursos escolhidos registraram um total de 19 matrículas de estudantes egressos da EJA.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental atualizado referente ao tema, tais como artigos de periódicos, livros, dissertações, teses, documentos legais e os compromissos e acordos municipais, estaduais, nacionais e internacionais. A revisão bibliográfica foi importante para fazer comparações com outras pesquisas semelhantes.

A pesquisa documental também contemplou o levantamento de dados e informações sobre o objeto de pesquisa em documentos legais, institucionais e registros em arquivos. Tal levantamento ocorreu na Secretaria, na Coordenação dos Cursos Superiores e na Coordenação do Curso de Graduação em Tecnologia de Alimentos e na Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do Ifma, que se constituíram em espaços privilegiados no processo de coleta dos dados sobre o objeto. Além de buscar fundamentação teórica, levantou-se dados estatísticos educacionais que ofereceram informações mais atualizadas sobre o problema de pesquisa, reforçando a argumentação sobre o estudo.

A coleta de dados com os participantes da pesquisa, levou em conta uma amostra formada por 1 Coordenador dos Cursos Superiores, 1 Coordenador e 3 alunos do Curso de Graduação em Tecnologia de Alimentos e 1 Coordenador e 3 alunos do Curso de Graduação Licenciatura em Ciências Agrárias, sendo os alunos na condição de egressos da EJA, previamente identificados por meio do levantamento nos dossiês dos alunos matriculados no período de 2015 a 2017, e selecionados de forma aleatória.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: o questionário com questões abertas (os participantes formulam suas respostas) e fechadas (as respostas estarão limitadas aos itens preestabelecidos) sobre o problema, para serem respondidas pelos participantes, além de entrevista semiestruturada, cujo discurso do participante foi orientado por algumas perguntas-chaves, apresentando como principais vantagens, a adaptabilidade, acompanhando ideias, aprofundando as respostas e investigando motivos, sentimentos e informações que não serão obtidas apenas conseguidas no uso do questionário.

Os instrumentos contemplaram questões sobre as realidades socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais dos egressos da EJA matriculados no curso de graduação no recorte temporal da pesquisa. Foram levantados dados quantitativos e qualitativos, que privilegiem a compreensão subjetiva das suas experiências sociais, históricas e educacionais, ou seja, indo além do quantificável. Foram levantados dados institucionais com a Coordenação dos Cursos Superiores e nas Coordenações dos cursos de graduação

investigados. Foram observadas a formulação das perguntas e o uso de uma linguagem compreensível, permitindo o registro das respostas.

Após a coleta de dados, foi iniciado o processo de tabulação, análise e qualificação dos mesmos, construindo questões analíticas e interpretações, buscando as possíveis explicações implícitas nesses dados, comparando-as, a fim de comprovação, ou não da hipótese da pesquisa, para a produção final da dissertação. Ao analisar as informações fornecidas pelos participantes confrontando-as com os documentos e registros da instituição, a pesquisa preocupou-se em compreender em que medida se deu o ingresso e, sobretudo, como vem ocorrendo a permanência desses alunos no Ifma para que concluam os cursos de graduação.

A dissertação encontra-se organizada em quatro seções, a saber: A introdução que apresenta a temática, o problema de pesquisa, a hipótese inicial, os objetivos da pesquisa e demais argumentos, que giram no entorno da constituição da EJA como modalidade de ensino. Apresenta-se também a metodologia proposta que orientou a pesquisa, delineando os participantes da pesquisa e instrumentos utilizados na coleta de dados.

Na segunda seção abordam-se os contextos histórico e legal em níveis nacional, estadual e municipal, da constituição da EJA. Foram analisados os dispositivos legais, que orientam a implementação dessa modalidade de ensino e as principais políticas promovidas pelo Estado na sua efetivação legal, reveladas através de dados, que ilustram as principais ações promovidas para atender a escolarização das pessoas que procuram as salas de aula fora da idade própria.

Na terceira seção, apresenta-se o processo de expansão da Educação Superior e a problematização da questão do ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação por parte dos egressos da EJA.

Na quarta seção, são apresentados os dados da pesquisa empírica, englobando a caracterização dos participantes da pesquisa, apresentando um panorama dos números e sentidos atribuídos por esses sujeitos e pelas políticas institucionais, sobre as suas trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão nos cursos de graduação do Ifma.

A última seção compõe-se das considerações finais, em que apresenta-se uma síntese dos elementos constantes na dissertação e as eventuais indagações que poderão ser pesquisadas futuramente, permitindo a constituição de novos saberes no campo da EJA.

2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EJA NO BRASIL

A presente seção aborda os contextos histórico e legal em níveis nacional, estadual e municipal, da constituição da EJA como modalidade da Educação Básica. Analisou-se os dispositivos legais que orientam o desenvolvimento da EJA e as principais políticas promovidas pelo Estado para sua efetivação legal.

Ao longo de décadas, o Brasil tem apresentado um contingente expressivo de pessoas jovens, adultas e idosas, que não tiveram oportunidade de estudar e/ou concluírem os estudos na idade própria. Essa situação de exclusão se revela de forma contundente nas Regiões Norte e Nordeste, que apresentam o maior número de analfabetos no País.

A exclusão precoce da escola tem afetado grandes contingentes da população brasileira, e apenas uma pequena parcela tem conseguido se (re)inserir na vida escolar. A luta pela alfabetização e escolarização desse segmento, vem ocorrendo desde os anos de 1940. A partir da década de 1940 a educação se tornou uma preocupação mundial, principalmente ao relacionar o nível de escolarização com as oportunidades de empregos. Segundo Araujo (2011, p. 286), “o processo de ampliação da educação escolar se deu em estreita correlação tanto com os ideais da sociedade do pleno emprego, quanto da sociedade organizada sob a proteção de um Estado intervencionista do ponto de vista econômico e social”.

Essa expansão das oportunidades de escolarização foi fortemente influenciada pelo crescimento da população urbana e a industrialização do País (ARAÚJO, 2011). Entretanto, algumas campanhas educacionais promovidas desde esse período, não foram suficientes para reduzir os indicadores de exclusão educacional do País, principalmente entre o público adulto.

As primeiras iniciativas de alfabetização de adultos desenvolvidas nesse período, contemplam a abertura de turmas de ensino supletivo, pautada na qualificação profissional proposta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que tinham como objetivo atender às demandas profissionais do setor empresarial, considerando a necessidade de mão de obra com o mínimo de escolaridade para fazer face ao processo de industrialização nascente no País.

Na mesma década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apoiou iniciativas de alfabetização desenvolvidas nos países com maiores índices de analfabetismo. No Brasil, foram desenvolvidos programas de combate ao analfabetismo e campanhas, para a elaboração de materiais didáticos específicos, como por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde.

Outra ação educativa desse período foi a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal-RN pelo Prefeito Djalma Maranhão e pelo Secretário de Educação Moacyr de Góes. Com uma metodologia inovadora, a campanha implantou o ensino primário para crianças e alfabetização de adultos, em escolas de chão batido. Com a ampliação de suas ações, foram oferecidos aos adultos, cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros, através da campanha “De pé no chão se aprende uma profissão”.

Com o golpe militar de 1964, os programas desenvolvidos, até então, foram extintos e deram lugar ao Mobral², que segundo discurso do governo militar inspirava-se na concepção de educação popular adotada por Paulo Freire. Segundo Carvalho (2017), o Mobral propagava a ideia de extinção do analfabetismo no País, afirmando que as iniciativas anteriores eram inadequadas ao novo contexto político. Entretanto, conforme argumenta Carvalho (2017, p. 38), “o movimento apresentou uma elevada taxa de evasão que foi mascarada pelo governo e não conseguiu impactar significativamente nem no sentido de minimizar, muito menos erradicar o analfabetismo no país”.

A primeira institucionalização da Educação de Adultos nos instrumentos de política educacional brasileira se deu na LDB n. 5.692/71, ao ser incluído o Ensino Supletivo. Nos anos da década de 1970, o Ensino Supletivo e os exames de certificação foram regulamentados pelo governo, possibilitando a continuidade de estudos por parte da população jovem e adulta. A organização curricular dessas ações não obedecia a uma especificidade de atendimento desses sujeitos, apenas seguiam um modelo condensado da organização curricular do Ensino Regular.

Com a redemocratização do País, novas estratégias foram adotadas no campo das políticas educacionais para jovens e adultos. Os programas de Ensino Supletivo passaram por mudanças que previam a adoção de metodologias específicas e diferenciadas e o Mobral foi substituído pela Fundação Educar³, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização orientados por uma nova concepção de formação.

Dentre os compromissos assumidos pelo governo com a sociedade civil organizada, educadores e movimentos sociais na CRFB aprovada em 1988, o acesso à educação por parte da população jovem e adulta do País ganhou uma nova roupagem, tal como contemplado no Art. 6º da CRFB de 1988, que dispõe sobre a efetivação do direito a educação como um dos

² Instituído pelo Decreto n. 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967.

³ O Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985, redefiniu os objetivos do MOBREAL e alterou a sua denominação para Fundação Educar.

direitos sociais do cidadão brasileiro e no Art. 205 que define a educação como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Embora o texto constitucional de 1988 não faça qualquer menção direta a Educação de Adultos, pode-se vislumbrar que ao instituir a educação como um direito de todos, o ordenamento constitucional determina que o Estado assumira como um de seus objetivos, assegurar o direito a educação aos diferentes segmentos da sociedade, mesmo os que estejam fora da faixa etária considerada “apropriada”, para cursar a escolarização básica.

No inciso I do Art. 206 da CRFB de 1988, o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), inferindo que, ao mesmo tempo, em que impede o tratamento desigual, reconhece as diferenças e as singularidades existentes na sociedade, propondo para isso o tratamento de acordo com as necessidades de cada segmento como forma de garantir oportunidades iguais a todos.

A CRFB de 1988 instituiu o dever do Estado com a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito inclusive para as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria. No inciso VI dispôs sobre a oferta de ensino noturno adequado às condições do educando, o que sugere um ensino específico à realidade dos alunos da escola noturna, ou seja, aos jovens e adultos trabalhadores.

Entretanto, em uma época em que já se desenvolvia um ensino similar ao que mais tarde seria chamado de EJA, ou seja, o Ensino Supletivo, que oportunizava escolarização em escolas noturnas para jovens e adultos após um dia árduo de trabalho, o ordenamento constitucional de 1988, no Art. 211, § 5º, dispôs que a Educação Básica pública atenderia prioritariamente, ao ensino regular (BRASIL, 1988), relegado a um segundo plano a promoção do acesso escolar aos jovens e adultos.

Também, nos anos que sucederam a promulgação da CRFB de 1988, a Fundação Educar foi extinta⁴, não sendo colocado outro órgão para a condução dos programas de alfabetização que vinham sendo desenvolvidos. Mesmo com o cenário educacional marcado pelos níveis mínimos de instrução, poucas medidas foram adotadas no período que sucederam a CRFB de 1988 e durante o governo de Fernando Collor de Melo, para combater as taxas de analfabetismo, evasão escolar e baixos níveis de escolarização básica da população jovem e adulta.

⁴ Extinta nos termos do Decreto n. 99.240, de 7 de maio de 1990.

A Carta Magna do País se tornou um marco importante para a elaboração de novas políticas educacionais e seu desdobramento em programa e projetos, que possibilitaram incorporar aos objetivos do Estado, a elaboração de um aparato legal que contemplasse os anseios das minorias sociais excluídas do acesso às oportunidades educacionais. Entretanto, de acordo com a observação de Haddad (2007, p. 8):

Apesar do reconhecimento de que toda sociedade brasileira tem o mesmo direito a escolarização fundamental, os fatos históricos posteriores ao da votação da nova Constituição limitaram a concretização desse direito ao contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes, inicialmente no governo do presidente Fernando Collor de Melo e posteriormente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Com a aprovação da LDB de 1996, ocorrem novos desdobramentos que asseguraram a EJA como modalidade de ensino, dentro de um contexto neoliberal marcado pelas políticas educacionais, que atendiam às demandas do mercado e desobrigavam o Estado no financiamento educacional do público contemplado nessa modalidade de ensino. Segundo Haddad (2007), a LDB, além de outros instrumentos legais, estabeleceram limitações na implementação do direito a EJA, impedindo a sua universalização e oferta com qualidade.

Todavia, com a LDB de 1996, constatou-se a ocorrência de importantes transformações no campo educacional decorrentes dos desdobramentos dos dispositivos da CRFB de 1988. A LDB disciplinou a educação escolar desenvolvida através do ensino em instituições próprias ou instituições de ensino experimentais (BRASIL, 1996). Dispõe sobre a organização da educação brasileira em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior, sendo o primeiro estruturado por etapas e modalidades de ensino, entre elas a EJA, tal como apresenta-se a seguir:

Quadro 2 – Organização da Educação Escolar

Educação Básica	Etapas	Educação Infantil	Modalidades	Educação de Jovens e Adultos
		Ensino Fundamental		Educação Especial
		Ensino Médio		Educação Profissional e Tecnológica
		Educação a Distância		
		Educação do Campo		
		Educação Escolar Quilombola		
		Educação Escolar Indígena		
Educação Superior	Cursos e Programas	Cursos sequenciais por campo de saber		
		Graduação		
		Pós-Graduação		
		Extensão		

Fonte: LDB,1996. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A LDB de 1996 referenciou a EJA, como a modalidade de ensino destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996). Assegurou a gratuidade do ensino aos jovens, adultos e idosos brasileiros que não realizaram os estudos na idade regular, consideradas as características e os interesses próprios dessa clientela, para a abertura de salas de aula e realização de exames supletivos. A realização desses exames é visto pela legislação como uma forma de certificação em nível de conclusão do Ensino Fundamental e, no nível de conclusão do Ensino Médio, através de testes que reconheçam os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais. Ainda, nesse período, foram lançados alguns programas frutos da parceria entre Governo Federal, empresas, universidades e prefeituras, para atender aos reparos previstos com a instituição da EJA.

Segundo Haddad (2007), apesar desse reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, a LDB de 1996, como já mencionado, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito.

A LDB deixou de contemplar, ainda, algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Nesse sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleeducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para escolarização dos funcionários públicos. HADDAD (2007, p. 9).

Nessas circunstâncias, mesmo com as críticas que são feitas a EJA como modalidade de ensino, a partir da aprovação da LDB de 1996, inclusive com o fato dela não dedicar um artigo sequer ao problema do analfabetismo, que atinge milhões de jovens, adultos e idosos no Brasil (HADDAD, 2007), ela tem se constituído como forma de reparar a imensa dívida social histórica do País, para com esse segmento populacional, ou seja, aquelas pessoas, que não tiveram acesso à escola, ou que dela se evadiram em decorrência das suas condições de vida.

Todo esse histórico até a consolidação da EJA possui relação com um panorama econômico, político e social submetido a um desenvolvimento baseado na sociedade de consumo. Embora as políticas educacionais desenvolvidas após a CF/88 tenham um papel importante na correção das desigualdades sociais brasileiras, não se observou uma

combinação das políticas econômicas com as políticas educacionais capaz de reparar a dívida social e vencer a desigualdade herdada pelo País ao longo de vários anos.

Contudo, embora nos últimos anos, alguns avanços tenham ocorrido no campo da educação, ainda existe muito a ser feito para combater a exclusão educacional vigente no País. O Estado não pode simplesmente combater a exclusão social proporcionando uma experiência de escolarização tardia para a população. É preciso criar mecanismos legais que oferecem às pessoas a possibilidade de vislumbrarem o significado da conquista do direito à educação, ainda, que tardiamente.

Para apreender como atualmente tem se caracterizado a relação entre Estado e sociedade, no que se refere à EJA no âmbito do sistema educacional brasileiro, na próxima subseção analisar-se-á os dispositivos legais, tais como: Parecer CNE/CEB n. 11/2000, Resolução CNE/CEB n. 01/2000, Resolução CNE/CEB n. 03/2010, documento Marco da Ação de Belém/2009, o PNE - Lei n. 13.005/14, Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA) - Lei n. 10.099/14, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto n. 5.840/2006, que instituiu o Proeja, além de documentos relativos ao Enceja, permeada pelos compromissos e acordos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, que definem diretrizes, critérios e condições de oferta da educação em todo País.

2.1 ASPECTOS LEGAIS DA EJA PÓS LDB N. 9.394/96

Os discursos e documentos oficiais sobre a EJA como modalidade de ensino na perspectiva de democratização de oportunidades educacionais começaram a surgir a partir da LDB de 1996. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121/122),

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

De forma mais específica, a partir dos anos 2000, com a elaboração das diretrizes curriculares para oferta e estruturação dos cursos de EJA, algumas especificidades para essa modalidade de ensino começaram a ser prescritas por novas legislações. O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, concebe a EJA como uma modalidade de ensino, que possui especificidade própria e, como tal, deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000a). Fundamenta a EJA como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, e a definiu com as seguintes funções específicas descritas a seguir:

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a, p. 7/9/11)

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

A Resolução CNE/CEB n. 01/2000, tendo em vista, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos, que se desenvolvem a luz do caráter próprio da EJA (BRASIL, 2000b). A referida resolução propôs as diretrizes a serem desenvolvidas predominantemente, por meio do ensino ofertado em instituições integrantes da organização da educação nacional, e, as sugeriu como referência para as iniciativas autônomas, que oferecem processos formativos

extraescolares. Ainda, as diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos assegurados na LDB de 1996 e definem a EJA como:

Modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b, p. 1)

Também, a Resolução CNE/CEB n. 03/2010, instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA, no que se refere à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames dessa modalidade de ensino, além do seu desenvolvimento por meio da EAD. Assim, determinou que a EJA, como política pública de Estado, contemple a diversidade de sujeitos aprendizes, fortalecendo a sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

No que se refere aos cursos e programas de educação profissional a serem ofertados através dessa modalidade de ensino, o Decreto n. 5.840/2006 que instituiu as diretrizes para o Proeja, dispõe sobre a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos sujeitos da EJA (BRASIL, 2006).

Através da Portaria n.º 2.270, o MEC, instituiu o Enceja como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2002). Ao longo da realização do exame de avaliação externa em larga escala, para certificação de competências de jovens e adultos, ganhou vários adendos, que se refletiram em avanços e retrocessos no campo da EJA.

Entre os avanços na realização do Enceja, destaca-se, que o exame configura-se enquanto uma alternativa à educação escolar presencial, para a conclusão da escolaridade básica, ampliando as oportunidades educacionais para o público da EJA (SERRÃO, 2014). Quanto aos retrocessos na realização do Enceja, destacam-se as críticas feitas quanto à possibilidade de redução dos gastos com a educação e um incentivo do poder público, para que os alunos trocassem a escola pela certificação de escolaridade (CATELLI JUNIOR et al., 2013). O objetivo do exame é monitorar e avaliar a EJA no Brasil, entretanto, concentra-se apenas na certificação.

No ano de 2009, por exemplo, o Enem passou a ser utilizado para certificar em nível de conclusão de Ensino Médio, em substituição ao Enceja. Alguns estados e municípios continuaram/continuam oferecendo seus exames supletivos locais, e, recentemente, com a

publicação da Portaria n. 468 de 3 de abril de 2017, referendou-se o caráter certificador do exame, determinando, que os resultados do Enem deixariam de ser utilizados para fins de certificação no Ensino Médio, e voltariam a ser competência do Encceja. Atualmente, esse exame é utilizado para certificar tanto em nível do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, os jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria, ou emissão da declaração parcial de proficiência, a critério das Secretarias Estaduais de Educação e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2017).

Tais legislações que versam sobre a EJA, se concentram em definir as exigências legais para a oferta da educação gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Recomendam que essa modalidade de ensino deva considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, para que sejam ofertadas oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 1996), ou seja, as legislações partem de uma perspectiva de formulação e implementação da EJA na Educação Básica, com uma identidade própria, pautada nos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade (BRASIL, 2000b).

Uma das principais exigências constitucionais, que integra um conjunto de ações desenvolvidas pelo poder público no campo da política educacional, têm sido a construção do PNE, com a finalidade de determinar as diretrizes, metas e estratégias para a educação escolar com periodicidade decenal, e que serve de base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, que, aprovados em lei, constituem peças importantes na luta pelo direito à educação. Conforme prescreve Santiago (2005, p. 62):

O Plano Nacional de Educação é um documento que ao longo da história da educação tem indicado caminhos que possam contribuir para cumprir as diretrizes e metas, quantitativas e qualitativas, a serem alcançadas, garantindo, assim, a superação e soluções dos problemas educacionais.

O PNE 2014-2024 estabeleceu diretrizes, metas e estratégias a serem alcançados pelos governos e pela sociedade para a garantia do direito à educação básica com qualidade, contemplando todas as etapas e modalidades de ensino incluindo a EJA, visando, garantir condições de oferta, acesso e permanência na escola e também a ampliação das oportunidades educacionais a todos os brasileiros. Entre as prioridades gerais contidas no referido PNE, que tratam da EJA, destacam-se as metas descritas a seguir:

Meta 3 – [...] elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Médio 2015 (4,3), 2017 (4,7), 2019 (5,0), 2021 (5,2);

Meta 8 - elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres;

Meta 10 - oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p.4/7/9).

Para alcançar essas metas no prazo de vigência do PNE 2014-2024, foram criadas estratégias pautadas no diagnóstico da atual conjuntura da educação brasileira. Segundo Leite (2013, p. 255), “a educação está sempre contemplada nos discursos governamentais e aceita sem questionamento pela sociedade civil como a porta de entrada para garantir ao cidadão a mobilidade social, a melhoria das condições de vida, o acesso e a promoção no trabalho”. Todavia, existe uma distorção entre o que se propõe nas políticas educacionais e o que vem sendo efetivado na prática, principalmente quando se refere à EJA.

Consoante ao PNE em questão, o PEE/MA 2014-2024 reconhece em suas diretrizes e metas a necessidade de oportunizar o domínio do saber socialmente, produzido como responsabilidade do Estado, a ser garantido através de sua política educacional (MARANHÃO, 2014), estabelecendo diversas estratégias, para o alcance das metas aprovadas. Nesse sentido, a definição de estratégias para solucionar os problemas educacionais brasileiros, em especial, a escolarização de jovens, adultos e idosos, pressupõe a existência de investimentos necessários para que tais políticas atinjam seus objetivos e sejam garantidos recursos destinados exclusivamente, à oferta da EJA, em razão da alta demanda por essa modalidade de ensino, as características e especificidades da clientela atendida.

Nesse sentido, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, foi acompanhada com grande expectativa pelos educadores e demais profissionais da educação comprometidos com a melhoria das condições de oferta da EJA. O financiamento dessa modalidade de ensino foi visto como uma condição necessária para proporcionar condições de oferta e atingir a meta de universalização da educação básica.

O Fundeb trata-se de um Fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, que financia todas as etapas e modalidades da educação básica

pública (BRASIL, 2007). Dispõe sobre o percentual de 15% dos seus recursos, para financiamento da EJA, o que representa um avanço considerável, tendo em vista, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), implantado em 1997, no governo do, então, presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), não contemplava a distribuição de recursos para financiar as ações de EJA.

Destaca-se que, no mesmo período de implantação do Fundef, o governo FHC implementou uma Reforma de Estado marcada por inúmeras privatizações, terceirizando inúmeras políticas sociais, entre elas, a política educacional para a população jovem, adulta e idosa analfabeta. O Programa Alfabetização Solidária, tem por objetivo alfabetizar jovens, adultos e idosos das cidades com maior índice de analfabetismo, foi um exemplo do modelo de publicização do governo FCH, que transferiu a gestão das atividades de alfabetização do País para o Conselho da Comunidade Solidária⁵, que desenvolvia os serviços e atividades com a participação de fundos privados e apenas parte dos gastos financiados pelo Estado.

No governo de FHC, o setor privado ficou responsável por atribuições produtivas do setor público. As políticas desenvolvidas nesse período, com o objetivo de alinhar a educação e o atendimento público, passaram a seguir a lógica do mercado. O Banco Mundial, por exemplo, passou a orientar e fomentar políticas educacionais de ampliação do atendimento na Educação Básica, ou seja, o País ficou subordinado ao desenvolvimentismo internacional, aceitando as orientações e determinações neoliberais das agências que representavam os interesses do capitalismo mundial.

Nesse período, o governo FHC gastou somente 4% do Produto Interno Bruto (PIB), com educação. Face aos próprios financiamentos previstos para a educação, as metas do PNE vigente no governo FHC não foram alcançadas, e só com o novo PNE, ficou determinado a ampliação de 10% do PIB em investimentos em educação, assegurando, que as políticas públicas para a promoção da educação como propulsora de igualdade econômica e social seriam garantidas pelo Estado.

Ressaltam-se os Programas instituídos pela União, que dispõem de recursos financeiros, para apoiar o desenvolvimento da Educação Básica, são eles: O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo

⁵ Criado pelo Decreto Presidencial n.º 2.999, de 25 de março de 1999, com a finalidade de promover o diálogo político entre governo e sociedade para o enfrentamento da pobreza e da exclusão, por intermédio de iniciativas inovadoras de desenvolvimento social.

Estadual de Educação (FEE), que repassam recursos financeiros beneficiando as escolas públicas, que possuem alunos matriculados na Educação Básica, e, nesta se inclui, a EJA.

Essas medidas, mesmo que cumprindo parcialmente os objetivos que orientam a sua implementação, demonstram a preocupação do Estado com a qualidade da educação nacional, no entanto, para que a aplicação desses recursos seja realizada de acordo com as ações educativas contempladas no orçamento aprovado, faz-se necessário o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação desses recursos. A participação da sociedade civil é uma condição necessária ao planejamento, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, para o planejamento de ações e atividades específicas, diferenciadas, que possibilitem o atendimento do direito constitucional de acesso à educação a todos os segmentos populacionais, favorecendo as condições necessárias, para os sujeitos da EJA acessarem patamares mais elevados de escolarização.

A defesa da participação da sociedade civil na gestão da educação são reivindicações atendidas nos dispositivos da CRFB de 1988 e reforçadas pela LDB de 1996. A respeito das formas de participação da sociedade civil para garantir o direito à EJA, vários autores argumentaram sobre os sinais de resistência da população em prol dessa modalidade de ensino.

De acordo com Haddad (2007, p. 13):

A conquista do direito a EJA, assim como a mobilização por sua implementação inserida no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foi marcada pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e de maior participação nos rumos da gestão pública.

Segundo Feitosa (2012, p. 55):

Os anos de 1990 foram marcados por intensa mobilização da sociedade civil em prol do fortalecimento da Educação de Adultos, a partir do surgimento dos Fóruns e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja).

Nesse sentido, destaca-se que os Fóruns de EJA do Brasil, têm se constituído como importantes espaços de articulação em defesa dessa modalidade de ensino. Os Eneja, por sua vez, se consolidaram como espaços privilegiados de participação e contribuição dos fóruns estaduais, são espaços que possibilitam trocas de experiências e elaboração de documentos e recomendações para a formulação de políticas educacionais para jovens, adultos e idosos em todo o território nacional. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão (FEJA/MA) tem buscado contribuir com o fortalecimento da EJA no Estado.

As Conferências Nacionais de Educação (Conae), precedidas das Conferências Municipais de Educação e das Conferências Estaduais de Educação, também constituem em

importantes espaços para a discussão sobre a EJA, envolvendo a participação de estudantes, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada, na definição dos rumos dessa modalidade de ensino.

Enfatiza-se, também, o papel das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia), promovidas nas últimas seis décadas pela Unesco, que exerceram importante influência na arena internacional, que discute e promove ações voltadas para a educação de adultos. As Conferências constituem “importantes espaços de discussão e encaminhamentos de recomendações, pareceres e procedimentos para EJA, contribuindo significativamente, para o fortalecimento dessa modalidade” (FEITOSA, 2012, p. 44).

Todas as Confinteia realizadas até a presente data sublinharam papel fundamental na configuração das ações de EJA, e a última delas, a Confinteia VI realizada em dezembro de 2009, na cidade de Belém do Pará, no Brasil, com o objetivo de traçar uma nova estratégia de ação para que os jovens e adultos possam exercer o direito de acesso à educação, resultou na elaboração do documento Marco de Ação de Belém, o qual considerou que as políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação, dispondo de pleno financiamento e planos bem focados para garantir essa aprendizagem (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Nessa perspectiva, ressalta-se que os planos, programas e propostas de financiamento para essa modalidade de ensino são decorrentes das discussões promovidas pelos fóruns, encontros e conferências, para garantir a melhoria do atendimento dos direitos conquistados ao longo da história da humanidade por meio de lutas e que resultaram em diversas medidas legais. “Os direitos sociais são aqueles proporcionados pelo Estado que possibilitam melhores condições de vida às pessoas e tendem à estabilização de situações sociais desiguais. Dentro da concepção de direito social está o direito à educação” (LEITE, 2013, p. 270).

Todavia, percebe-se que a garantia desse direito por meio da aplicabilidade das leis, ainda, que, a educação do jovem, do adulto e do idoso tenha ganhado destaque no cenário nacional e internacional, depende principalmente do respeito, da adesão do Estado e da cobrança pela sociedade civil organizada do cumprimento dos preceitos estabelecidos nos instrumentos legais, que orientam a organização e as condições de oferta dessa modalidade de ensino.

2.2 CONTEXTO DE OFERTA DA EJA NO BRASIL

Após a Ditadura Militar, com a aprovação da CRFB de 1988, o Estado brasileiro se comprometeu com a redução das desigualdades e instituiu como um dos objetivos constitucionais erradicar a pobreza e a marginalização, além de reduzir as desigualdades sociais e regionais. Desde então, o País tem envidado esforços para reduzir as taxas de brasileiros abaixo da linha da pobreza, através da adoção de novas e expansão de políticas públicas, já existentes, entre elas a de oferta de serviços essenciais e do acesso à educação básica.

De acordo com o Relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras” publicado em 2017, pela Oxfam Brasil, o Brasil permanece como um dos piores países do mundo, no que se refere a desigualdade de renda, abrigando mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza (GEORGES e MAIA, 2017). Dada as suas características de país dependente, o Brasil possui diferenças socioeconômicas, que são contrárias aos ideais de igualdade prescritos na CRFB de 1988.

Diminuir essas desigualdades significa aumentar o acesso da população aos direitos básicos contemplados na Carta Magna de 1988, que reconheceu a necessidade de superação das desigualdades, que marcam a sociedade brasileira. A educação é um desses direitos básicos, e para superar essas desigualdades, iniciativas, tais como a oferta de salas de aula de EJA em escolas públicas, foram criadas na perspectiva de oportunizar aos jovens e adultos analfabetos, oportunidades que atendessem as suas necessidades de acesso escolarização. Contudo, o Relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, ao destacar a educação como instrumento importante no combate as desigualdades, revelou que o País continua marcado por elevadas taxas de desigualdades educacionais, conseqüentemente, gerando e reforçando outras formas de desigualdades.

A educação é crucial para combater as desigualdades. Não por acaso, o Brasil viveu avanços educacionais históricos que tiveram efeito positivo na redução de desigualdades de renda, sobretudo por meio da elevação da renda dos mais pobres. Entretanto, permanecem altas as disparidades educacionais, que geram e reforçam outras desigualdades.

A média brasileira de anos de estudo é de 7,8 anos, abaixo das médias latino-americanas, como as do Chile e Argentina (9,9 anos), Costa Rica (8,7 anos) e México (8,6 anos). É ainda mais distante da média de países desenvolvidos, como a Inglaterra (13,3 anos), os Estados Unidos (13,2 anos) e a França (11,6 anos).

Em geral, a juventude negra e pobre é a mais afetada pelas barreiras educacionais. Baixo número de anos de estudo, evasão escolar e dificuldade de acesso à universidade são problemas maiores para esses grupos, que, não por acaso, estão na base da pirâmide de renda brasileira. (GEORGES e MAIA, 2017, p. 60).

A análise da citação, evidencia que a exclusão educacional no Brasil, continua elevada. As taxas de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, apesar do crescimento nos últimos anos, têm conservado o distanciamento entre a idade escolar e o nível de escolaridade da população brasileira. Embora nos anos subsequentes a CFRB de 1988 e a LDB de 1996, o acesso das camadas mais vulneráveis da população à escola, tenha aumentado, muitas crianças e jovens ainda estão fora da escola, quer seja pela falta de oportunidade ou pelo abandono escolar precoce, situação esta, que contribui para a exclusão e aumento dos níveis de pobreza dessas camadas sociais. Para além desse cenário, constata-se que a oportunidade escolar não tem acompanhado boas condições de ensino.

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125/126)

Para Haddad e Di Pierro (2000), as políticas educacionais dos anos 1990, caminharam na direção do esvaziamento do direito social a Educação Básica em qualquer idade. Na atualidade, observa-se um cenário em que a população adulta dispõe de raríssimas oportunidades profissionais e expectativas de continuação dos estudos, colocando o País com o desafio de encontrar uma proposta educacional que possa superar esses problemas.

Dentre as medidas legais adotadas para o enfrentamento dessa realidade, frisa-se a aprovação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu as diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais brasileiras contempladas no PNE, para o decênio 2014-2024. Elaborado com a participação da sociedade através de instâncias representativas, e, em um amplo diagnóstico da realidade educacional no Brasil, que, além de revelar os principais desafios para as políticas educacionais brasileiras, o PNE 2014-2024 traça direções para os governos mudarem o cenário catastrófico da educação do País, na perspectiva de construir um sistema educacional de qualidade, para a população que busca reverter o quadro de exclusão social a que está submetida.

As metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 do PNE 2014-2024, objetivam garantir o direito à Educação Básica com qualidade, demarcando a questão do acesso, da universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades

educacionais, respeitadas as diversidades presentes na sociedade como porta de entrada para a redução das desigualdades. Contudo, conforme argumentam Georges e Maia (2017, p. 62):

Além da inclusão educacional, a redução de desigualdades requer melhor qualidade do ensino. O Brasil ocupa o 59º lugar em matéria de leitura e o 65º no que diz respeito à matemática no ranking de 70 países avaliados no último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, conforme sua sigla em inglês), conduzido pela OCDE. Bons professores e recursos educacionais de qualidade são desigualmente distribuídos na sociedade.

O relatório apontou que a oferta de vagas na Educação Básica deve ser conjugada com iniciativas que garantam um ensino de qualidade, combata os elevados índices de evasão escolar e aumentem as chances de acesso à Educação Superior, respondendo aos anseios de superação das desigualdades educacionais existentes no País. O problema da falta de oportunidade escolar e a baixa qualidade do ensino, este último como consequência principal do abandono das salas de aula, e, conseqüentemente, para o aumento da população com escolarização básica incompleta, ou mesmo sem que esta ao menos tenha sido iniciada.

Segundo Furtado e Lima (2010), o direito à educação foi, ao longo dos anos, negado aos mais pobres, ensejando a exclusão social e dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dessa população. Muitas pessoas foram privadas desse direito, principalmente, pela necessidade de trabalhar e pela falta de políticas, que assegurassem seu acesso e permanência na escola.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (51% da população adulta), tinham concluído apenas o ensino fundamental⁶. A taxa de analfabetismo no País foi de 7,2%, correspondendo a 11,8 milhões de pessoas, e entre as pessoas de 60 anos, ou mais de idade, essa taxa chegou a 20,4%⁷. No caso do Nordeste, 52,6% não concluíram o ensino fundamental e 14,8% eram analfabetos⁸. Os dados da pesquisa revelam também uma média de estudos muito baixa, 8 anos, sendo o Nordeste a região com a menor média, 6,7⁹. Ainda, os dados demonstram grandes distorções escolares quando compara o nível de escolarização das pessoas brancas e pretas ou pardas, revelando que as pessoas brancas apresentaram maior taxa de escolarização¹⁰.

⁶ PNAD 2016/IBGE.

⁷ PNAD 2016/IBGE.

⁸ PNAD 2016/IBGE.

⁹ PNAD 2016/IBGE.

¹⁰ PNAD 2016/IBGE.

No que se refere à população jovem de 18 a 24 anos do País, somente 32,8% estavam frequentando a escola¹¹. O País reúne aproximadamente, 24,8 milhões nesta mesma faixa etária sem ter frequentado uma escola ou com escolarização interrompida¹². Muitos desses casos são evidenciados pela falta de oportunidades escolares na idade própria e mesmo pela falta de oportunidades fora da idade escolar, além da falta de tempo em função do trabalho ou afazeres domésticos, ou mesmo pela falta de interesse em continuar os estudos, já que para alguns o ambiente escolar não se configura como alternativa de aprendizagem atrativa e de oferta de significados as suas vidas.

Embora a meta 9 do PNE, que previa a redução das taxas de analfabetismo até 2015, tenha se efetivado em algumas regiões do País, no Nordeste a redução desse indicador não se concretizou no prazo previsto. A meta propunha uma articulação desse objetivo com a oferta da EJA e outras modalidades de ensino, para elevar a taxa de alfabetização da população brasileira.

Desde 2003, o Governo Federal desenvolve o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para elevação da escolaridade da população jovem, adulta e idosa brasileira. A prioridade para desenvolvimento do programa se dá nos Municípios com elevadas taxas de analfabetismo, e a maioria dos Municípios atendidos pelo referido programa são da região Nordeste. As Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, aderem ao programa por meio do Sistema Brasil Alfabetizado, viabilizando apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das atividades do programa, favorecendo a continuidade dos estudos para essas pessoas, que frequentaram as salas de aulas do PBA após a alfabetização. Entretanto, dados de pesquisas sobre os indicadores do desempenho do PBA, revelam que muitos alfabetizadores possuem apenas o Ensino Médio, ou seja, os profissionais são contratados para atuar no Programa sem a devida formação, o que pode apresentar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos alfabetizandos.

Ainda em 2016, a PNAD revelou, que no País, 11,2% da população de 25 anos, ou mais não tinham instrução educacional, 30,6% tinham o ensino fundamental incompleto, 9,1% tinham o ensino fundamental completo, 3,9 tinham o ensino médio incompleto e 26,3% tinham o ensino médio completo¹³. No Nordeste, esses dados são preocupantes quando comparados aos das demais regiões: 19,9% da população não possuem instrução e 52,6% da

¹¹ PNAD 2016/IBGE.

¹² PNAD 2016/IBGE.

¹³ PNAD 2016/IBGE.

população não alcançou o ensino fundamental completo, como já mencionado anteriormente, reforçando, que as taxas do Nordeste ficam abaixo das médias nacionais.¹⁴

O PNE traçou como meta o aumento da oferta da EJA nos Ensinos Fundamental e Médio, principalmente, na forma integrada à educação profissional, como assinalado na meta 10, que visa oferecer 25% das matrículas dessa modalidade de ensino na forma profissionalizante, demandando institucionalização e formação de professores para tal. Os dados sobre matrícula na EJA contemplados na Tabela 1, revelam a sua oferta no Ensino Fundamental, entre os quatro primeiros anos de vigência do PNE 2014-2024.

Tabela 1 - Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa e Região Geográfica.

Ano	Dependência Administrativa	Região Geográfica	
		Brasil	Nordeste
2014	Federal	515	-
	Estadual	698.793	207.765
	Municipal	1.492.057	825.810
	Privada	94.280	16.503
	Total	2.285.645	1.050.078
2015	Federal	452	12
	Estadual	627.201	181.845
	Municipal	1.377.635	760.614
	Privada	109.929	14.964
	Total	2.115.217	957.435
2016	Federal	464	10
	Estadual	681.633	223.783
	Municipal	1.268.478	673.994
	Privada	93.048	13.084
	Total	2.043.623	910.871
2017	Federal	618	-
	Estadual	723.340	242.040
	Municipal	1.360.220	771.891
	Privada	88.726	12.967
	Total	2.172.904	1.026.898

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A partir da análise dos dados da tabela relativos ao número de matrículas na EJA no Ensino Fundamental em nível de Brasil, constatou-se uma diminuição de 10,6%, da matrícula entre os anos de 2014 a 2016 e uma elevação pequena de 6,32% no ano de 2017, quando comparado ao ano de 2016. Observa-se também, que a rede municipal de ensino teve o maior número de matrículas, dada a responsabilidade dos Municípios com a oferta do ensino fundamental, o que diminui a prioridade das redes federal e estadual na oferta desta etapa da Educação Básica que deve se concentrar na oferta do EJA Ensino Médio ou Proeja.

¹⁴ PNAD 2016/IBGE.

Entretanto, como os indicadores relativos ao analfabetismo ainda são muito elevados em alguns Estados brasileiros principalmente, das regiões Norte e Nordeste, em alguns Municípios a rede estadual de ensino continua oferecendo salas de alfabetização ou Ensino Fundamental ajustado às características dessa modalidade de ensino.

No Ensino Médio apresenta-se o mesmo quadro de avanços e recuos no que se refere às matrículas na EJA, tal como revela os dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Número de matrículas na EJA – Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Região Geográfica.

Ano	Dependência Administrativa	Região Geográfica	
		Brasil	Nordeste
2014	Federal	591	54
	Estadual	1.128.268	316.521
	Municipal	36.774	9.917
	Privada	100.538	22.006
	Total	1.266.171	348.498
2015	Federal	1.611	478
	Estadual	1.098.753	301.200
	Municipal	32.655	9.005
	Privada	137.179	21.053
	Total	1.270.198	331.736
2016	Federal	2.209	820
	Estadual	1.192.234	321.785
	Municipal	34.415	9.342
	Privada	113.279	18.780
	Total	1.342.137	350.727
2017	Federal	11.993	3.677
	Estadual	1.247.621	354.758
	Municipal	36.216	10.606
	Privada	129.982	19.655
	Total	1.425.812	388.696

Fonte: Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Com relação a EJA no Ensino Médio, ao analisar o cenário brasileiro, constatou-se um aumento gradativo do número de matrículas entre os anos de 2014 a 2017. Os indicadores das matrículas de EJA no Nordeste, revelam a ocorrência de uma diminuição de matrículas em 2015, em relação ao ano anterior, seguido de um aumento gradativo nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 3 - Número de matrículas na EJA Profissionalizante – PROEJA/ Projovem, por Dependência Administrativa e Região Geográfica.

Ano	Dependência Administrativa	Região Geográfica	
		Brasil	Nordeste
2014	Federal	11.892	4.851
	Estadual	36.294	29.006
	Municipal	41.148	26.706
	Privada	12.380	6.723
	Total	101.714	67.286
2015	Federal	9.829	3.851
	Estadual	35.989	29.253
	Municipal	52.747	34.365
	Privada	7.889	5.152
	Total	106.454	72.621
2016	Federal	9.140	2.889
	Estadual	43.353	36.611
	Municipal	41.513	27.971
	Privada	2.408	1.010
	Total	96.414	68.481
2017	Federal	9.235	2.571
	Estadual	38.480	35.437
	Municipal	5.226	3.181
	Privada	1.561	907
	Total	54.502	42.096

Fonte: Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No tocante a EJA profissionalizante, observa-se uma redução drástica do número de matrículas entre os anos de 2014 a 2017. A necessidade de ingressar no mercado de trabalho está entre as possíveis causas da redução das matrículas. Em 2017, é possível perceber uma redução de quase 50% no número de matrículas quando comparado ao ano de 2014. A combinação entre EJA e Educação Profissional ocorre na forma do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Ensino Fundamental e Proeja Ensino Médio.

Sobre o Projovem destaca-se, que este Programa foi criado pelo governo federal a partir da integração de seis programas já existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica¹⁵. Entre as alterações propostas pelo Projovem estava a ampliação da faixa etária, visto que, os programas anteriores contemplavam apenas jovens entre 15 a 24 anos, faixa esta que vinha decrescendo nos índices de exclusão escolar, enquanto que, para os jovens entre 25 e 29 anos, os índices ainda eram alarmantes.

Atualmente, o Projovem encontra-se dividido em quatro tipos: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo e Projovem Trabalhador. Tem por objetivo

¹⁵ Os seis programas voltados para a juventude foram unificados em um único Programa, o Projovem, nos termos da Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta do Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.

possibilitar a continuidade dos estudos até a conclusão do Ensino Fundamental para jovens entre 15 e 29 anos de idade, excluídos da escola e da formação profissional, e a qualificação profissional de jovens matriculados nos ensinos fundamental ou médio, preparando-os para o mercado do trabalho.

Com relação ao Proeja, criado pelo Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006, caracteriza-se como um programa, que abrange cursos e programas de educação profissional nas formas de educação profissional, técnica de nível médio e formação inicial e continuada de trabalhadores, na modalidade EJA. No Ensino Médio, são oferecidos cursos de educação profissional técnica integrado e concomitante; e na forma de cursos de formação inicial e continuada (FIC), são oferecidos cursos integrados ou concomitantes às etapas dos ensinos fundamental ou médio.

De acordo com Ramos (2010), a integração entre educação básica e profissional na EJA apresenta algumas implicações políticas e pedagógicas ao trazer a questão do trabalho, para o âmbito dessa modalidade de ensino convertendo-a em uma prática de formação para o mercado de trabalho, sob o mito da empregabilidade. A esse respeito Ramos (2010, p.74-75) argumenta que:

“[...] não podemos deixar de reconhecer, então, que a forma integrada entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma expressão contraditória desta sociedade de classes caracterizada pela negação dos direitos sociais”. Ou seja, se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino médio, como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam de sua pertinência. Da mesma forma, a EJA poderia não ser modalidade de educação básica, mas corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, ser destinada aos sujeitos que já tenham concluído a educação básica visando à formação e à atualização profissional.

De acordo com a citação, o Ensino Médio, incluindo o ofertado na modalidade EJA, não deveria ser integrado à educação profissional, pois, tal integração implica que o ensino deve atender às demandas produtivas. Sugere ainda, a EJA não como modalidade da Educação Básica, mas como educação continuada para aqueles que, após concluírem a educação básica buscassem a profissionalização, já que quando as pessoas constroem suas trajetórias escolares de forma regular, a educação básica tende a preceder a educação profissional, proporcionando o desenvolvimento intelectual e apreensão de elementos culturais, que possibilitem a configuração dos horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente, ativa, contribuindo para as futuras escolhas profissionais (RAMOS, 2010).

Como as pessoas jovens, adultas e idosas não dispuseram da oportunidade de uma vida escolar linear, que acompanhassem seu desenvolvimento etário, a relação entre educação e trabalho pode ocorrer de forma imediata através da EJA profissionalizante. “Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional” (RAMOS, 2010, p. 76).

O problema, entretanto, está no fato de não termos a educação básica universalizada para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de *reconverterem* permanentemente seus saberes profissionais, a elas ainda não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos, se relacionam imediatamente; para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho. (RAMOS, 2010, p. 76)

Embora a Educação Profissional seja organizada para atender aos anseios do mercado de trabalho e da produção, relegando o interesse dos trabalhadores a um segundo plano, “a educação profissional é um direito de todos e, assim, não seria justo que aqueles aos quais, o direito à educação básica tem sido negado, tivessem que esperar a reparação deste para só depois buscar a educação profissional” (RAMOS, 2010, p. 77). Entretanto, além da formação para o mercado de trabalho e a ideologia de empregabilidade, a EJA profissionalizante deve possibilitar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas da sociedade e das possibilidades para o exercício produtivo autônomo e crítico de profissões (RAMOS, 2010).

Independente da modalidade de ensino, as pesquisas revelam que a escola pública tem sido o caminho para a escolarização da população brasileira. De um total de 56,5 milhões de pessoas que frequentavam a escola em 2016, 73,5% frequentavam a rede pública e somente 26,5% frequentavam a rede privada¹⁶. Nas escolas públicas, de Ensino Fundamental, somam-se um quantitativo de 26,5 milhões de matrículas, e de ensino médio, somam-se 9,3 milhões de matrículas.¹⁷ A pesquisa revelou ainda, que alguns alunos estavam atrasados em relação à etapa de ensino, que deveriam estar cursando, destacando como principais motivos a questão da reprovação e da evasão escolar¹⁸.

¹⁶ PNAD 2016/IBGE.

¹⁷ PNAD 2016/IBGE.

¹⁸ PNAD 2016/IBGE.

Entretanto, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 revelaram que houve uma queda no número de matrículas nos ensinos fundamental e médio em relação a 2016. Segundo esses dados, 22,05 milhões de alunos encontravam-se matriculados no ensino fundamental, representando uma queda de 1,62% em relação a 2016, e 6,68 milhões encontravam-se matriculados no ensino médio, representando uma queda de 2,85%, em relação ao ano de 2016.¹⁹

Problemas dessa natureza vêm se perpetuando ao longo da educação brasileira. A redução das taxas de matrículas e o aumento das taxas de reprovação e evasão escolar são históricos no País, e servem para reforçar os esforços do Estado na abertura de estabelecimentos e turmas de EJA, nos dias de hoje. Os dados de 2017 revelam, que houve um aumento de 4,1% de matrículas na EJA em relação a 2016²⁰, reforçando que enquanto não forem efetivadas políticas educacionais para diminuir o atraso escolar nos ensinos fundamental e médio regular, ocorrerá uma forte procura da EJA pela população, que não, de concluiu os estudos escolares na idade própria, entretanto, as condições de oferta da EJA, a adaptação da escola, para atender aos sujeitos de EJA, respeito às condições de características dessa clientela é que irão garantir a permanência ou não sua permanência na escola.

No Brasil, em especial na Região Nordeste, os governos têm buscado equilibrar a abertura de estabelecimentos e turmas de EJA entre os anos de 2014 a 2017, conforme se observa na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de estabelecimentos na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino.

Região Geográfica	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	31.819	8.806	29.027	9.132	26.446	9.224	27.012	9.899
Nordeste	17.020	2.628	15.179	2.699	13.461	2.768	14.334	3.011

Fonte: Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Os dados revelam uma redução do número de estabelecimentos de Ensino Fundamental e um aumento da abertura de estabelecimentos de Ensino Médio, indicando que um número elevado da população jovem, adulta e idosa tem prosseguido nos estudos da Educação Básica. Os dados da Tabela 5 também ilustram situação semelhante.

¹⁹ Censo Escolar da Educação Básica/2016-2017.

²⁰ Censo Escolar da Educação Básica/2016-2017.

Tabela 5 - Número de turmas na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino.

Região Geográfica	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	104.544	36.365	94.935	37.318	90.886	43.558	94.912	45.007
Nordeste	46.667	10.041	42.611	10.214	39.234	10.267	43.157	11.610

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No que se refere ao número de turmas da EJA, consoante os dados da Tabela 4, a Tabela 5 apresenta dados equilibrados. A cada ano, observa-se um aumento do número de turmas oferecidas no Ensino Médio, aludindo que tal etapa tem maior procura. Mesmo com o fechamento de escolas noturnas, e, conseqüentemente, das turmas de EJA, alguns estabelecimentos têm ofertado a EJA, no diurno.

Segundo os dados da PNAD 2016, 24,8 milhões das pessoas entre 14 a 29 anos, não frequentam escolas no País.²¹ São vários os motivos da não frequência, entre eles destacam-se: não ter vaga ou escola próxima à residência; falta de dinheiro para arcar com custos das passagens; falta de tempo por conta do trabalho, afazeres domésticos e do cuidado com crianças ou idosos; gravidez, problemas de saúde, ou de deficiência; falta de interesse decorrente das condições de vida dos sujeitos na sua grade maioria trabalhadores que enfrentam jornadas extenuantes de trabalho. Entre os homens, o motivo do trabalho é a razão mais frequente para não estudarem, e, entre as mulheres, além do mercado do trabalho, os afazeres domésticos e o cuidado com crianças e idosos, são os principais motivos para se ausentarem da escola.

Também a questão da contratação e capacitação de professores na EJA é algo imprescindível, para combater a evasão escolar. Com a ampliação da oferta das escolas de tempo integral, a contratação de professores para a EJA tem sido relegada a um segundo plano, dando-se prioridade ao Ensino Regular das escolas de tempo integral. E, ainda, alguns professores por não se sentirem preparados para trabalhar na EJA, dada as próprias condições da formação inicial, que não contempla os conhecimentos necessários para tal, tem escolhido trabalhar somente com o Ensino Regular. Ao passo que, outros, dada a indisponibilidade para trabalhar no diurno, geralmente por terem outras atuações profissionais, escolhem escolas com turmas de EJA no turno noturno, mesmo sem qualquer preparação e motivação para trabalhar com esse segmento. A Tabela 6 ilustra o quantitativo de profissionais distribuídos pelo Brasil e Região Nordeste, no que se refere aos Ensinos Fundamental e Médio na EJA.

²¹ PNAD 2016/IBGE.

Tabela 6 - Número de docentes na EJA, por Região Geográfica e Etapa de Ensino.

Região Geográfica	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	175.206	106.708	162.260	108.714	158.124	113.230	161.675	120.851
Nordeste	74.598	27.793	68.901	28.703	65.482	29.748	69.512	33.756

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Embora os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não revelem a diminuição do quadro profissional na EJA entre os anos de 2014 a 2017, a realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras demonstra que muitos estabelecimentos de ensino ainda padecem de professores, ou mesmo os professores contratados, são faltosos por conta do dia exaustivo em outros ambientes de trabalhos, inclusive em escolas diurnas. Muitos quando chegam no horário de trabalhar a noite, acabam faltando, ou mesmo quando vão, já estão desestimulados a realizarem um bom trabalho. Em ambas as situações, as consequências são sempre aos alunos, que acabam ficando desestimulados com as constantes ausências dos professores, ou pela falta de conteúdos mínimos e importantes para o prosseguimento dos estudos, uma vez que o professor não prioriza uma boa aula para o noturno depois de um dia exaustivo.

As dificuldades ora apontadas, aliadas à falta de condições objetivas dos sujeitos na maioria trabalhadores jovens, adultos e idosos, aprofundadas pela falta de estímulo da escola, contribuem para a interrupção dos estudos, de muitas daqueles que têm procurado suprir a necessidade de escolarização através da EAD, que tem sido considerada por muitos como alternativa para acessar a escolarização básica. Nesse sentido, convém considerar, que a EAD é uma modalidade de ensino implantada na Educação Básica e no Ensino Superior, caracterizada pelo ensino-aprendizagem mediado pelo auxílio de recursos tecnológicos, de modo a possibilitar, que o aluno desenvolva suas atividades educativas em lugares e tempos diversos. Além das aulas virtuais, a modalidade de ensino deve contemplar materiais didáticos, fóruns de interação, avaliação e encontros presenciais.

A combinação dessa modalidade de ensino com a EJA, tem se construído como caminho para a (re)inserção de muitos jovens, adultos e idosos na vida educacional. A Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA desenvolvida por meio da EAD, estabeleceu à carga horária mínima exigida nos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e a garantia de padrões de qualidade similares aos do ensino presencial (BRASIL, 2010).

Além de oportunizar a inclusão educacional, a EJA a distância também viabiliza a inclusão digital de um segmento marcado por poucas experiências com as mídias e tecnologias digitais. De acordo com Souza et al. (2014), o acesso ao computador e a internet para uma parcela crescente da população, que estava fora da realidade digital globalizada, constitui-se em uma importante ferramenta de acesso à informação e às tecnologias, favorecendo a inserção digital e social dessas pessoas.

O PNE 2014-2024, na meta de elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, propõe como estratégia a institucionalização de programas de EJA associados a outras estratégias, que garantam a continuidade da escolarização (BRASIL, 2014), subtendendo-se entre outras coisas, o uso de tecnologias na EJA, viabilizando a conclusão dos estudos do segmento populacional considerado por essa modalidade de ensino.

Uma nova proposta do governo federal propõe ofertar 100% da EJA, na modalidade à distância. Embora a flexibilidade para iniciar e concluir o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na combinação entre as duas modalidades, essa proposta trás como consequências o fechamento de escolas, impedindo que pessoas sem acesso à internet continuem estudando, aprofundando os níveis de exclusão, a que tem sido submetido esse segmento populacional. Embora Salvucci et al. (2012, p. 50), concordem com a ideia de que “o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem promove a democratização do ensino, tão cara ao País, que padece da evasão escolar e das dificuldades de acesso às universidades”, a medida proposta pelo governo parece visar apenas um crescimento quantitativo dos indicadores de matrícula da população jovem adulta e idosa, sem que de fato construam os conhecimentos e desenvolvam as aprendizagens necessárias exigidas em um contexto marcado pela ampliação dos níveis de escolarização .

A superação dos desafios, que permeiam a oferta de oportunidades educacionais através da EJA exige que o poder público amplie os recursos destinados ao financiamento dessa modalidade de ensino, pois, estes têm sido insuficientes para os processos de capacitação de professores, adoção de materiais didáticos específicos e outros elementos importantes para a sua promoção na forma presencial. O financiamento educacional é de suma importância para que se tenham impactos positivos na oferta da EJA a distância, indo além da possibilidade de conclusão da Educação Básica.

No que se refere aos exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio, o acesso gratuito a essas formas de exame é uma das estratégias do PNE 2014-2024, para elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos (BRASIL, 2014). Na atualidade do cenário nacional, o Enceja é o instrumento de avaliação de competências e

habilidades de jovens e adultos para aferição do nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dentro da organização educacional do Estado brasileiro, o objetivo de avaliar as competências e habilidades dos alunos escolarizados na EJA, tal como proposto pelo exame, é relegado a um segundo plano em detrimento da certificação de conclusão dos ensinos fundamental e médio. A proposta de monitoramento e avaliação da EJA, que deveria ocorrer através da análise dos questionários socioeconômicos dos candidatos, servindo de subsídio para aprimorar a realização do exame e para a abertura de novas turmas de EJA, não vem ocorrendo. Assim, as provas somente são utilizadas para certificação dos candidatos em nível de escolarização básica.

Conforme se destaca anteriormente, com a publicação da Portaria n. 468 de 3 de abril de 2017, o caráter certificador no Ensino Médio voltou a ser competência do Enceja, visto que, antes disso o exame certificava apenas a conclusão do Ensino Fundamental. Com isso, o número de inscritos no Enem teve uma redução em relação ao ano de 2016, posto que o Enem deixou de certificar em nível de conclusão de Ensino Médio e passou a ser utilizado somente para o ingresso nas instituições de ensino superior através do Sisu, revelando que a procura pelos exames de certificação na educação básica apresentam uma demanda elevada.

Aos estados e municípios ficou assegurada a realização de exames supletivos locais. Em São Luís, por exemplo, o Centro de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão (Ceja/MA) localizado no bairro da Camboa, vem oportunizando o prosseguimento e a conclusão de estudos por meio de exames supletivos e cursos semipresenciais na modalidade EJA. Entretanto, o Enceja tem substituído alguns exames oferecidos pelos estados e municípios, relegando os conhecimentos locais, que eram abordados nas provas, tais como os aspectos históricos e geográficos das cidades de origem dos candidatos.

Segundo Serrão (2014), a adesão ao Enceja tornou-se conveniente aos Estados e Municípios, pois, a eles praticamente não implica em investimentos e recursos humanos ou custos financeiros adicionais. Catelli Junior et al. (2013), acrescenta ainda, que o crescimento do interesse pela adesão ao Enceja por parte das Secretarias de Educação, deve ser compreendido nos casos em que a política estadual não considera esta modalidade como prioridade de investimento. Para os críticos do Enceja, além da possibilidade de redução dos gastos com a educação, o exame constituiu um incentivo do poder público, para que os alunos trocassem a escola pela certificação de escolaridade (CATELLI JUNIOR et al., 2013),

As dificuldades de acesso e permanência na escola por parte da população jovem, adulta e idosa tem fortalecido a decepção desse segmento com a instituição escolar. Segundo Leite (2013, p. 255), “o direito à educação no Brasil é marcado por uma história excludente,

seletiva e desvinculada da realidade do país. O direito foi garantido no texto legal, mas, na maioria das vezes, esquecido na prática”. Com isso, os exames de certificação surgem como uma alternativa de conclusão da educação básica, que considera os conhecimentos extraescolares para aferir as competências e habilidades desse segmento.

Entretanto, para Ramos (2010, p. 77), “não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e aos exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente a conclusão das etapas da educação básica e não a plena formação dos sujeitos”. De acordo com Leite (2013), uma parcela considerável do público da EJA retorna a escola pelo desejo de cumprir o processo de escolarização, mas também pelas necessidades exigidas para acessar o mercado de trabalho, e o que este representa nas suas vidas além de inúmeros outros motivos. Nesse sentido, Ramos (2013, p. 288), compreende que:

O fato é que, mesmo quando jovens e adultos retornam a escola, eles vão à busca da educação por acreditarem no discurso das novas possibilidades para voltar a estudar, na universalização do atendimento e na escola de todos e para todos. E quando retornam, esses alunos muitas vezes não encontram condições favoráveis que contribuam com a eficácia de sua aprendizagem. Muitas vezes descobrem, na prática, que a escola que deixaram no passado, com todas as suas mazelas e seus problemas ainda se encontra do mesmo jeito, com as mesmas práticas, com as mesmas falhas, ainda sendo uma escola que educa poucos, que seleciona muito e que não está preparada para dar uma segunda chance aos alunos que foram excluídos dela.

Para Leite (2013), a EJA demanda políticas públicas condizentes com sua realidade, possibilitando não só o retorno à escola, mas a permanência e continuidade dos estudos de forma satisfatória, atendendo a características e o tempo de aprendizagem que dê condições do seu público seguir adiante sempre. Atualmente, essa modalidade de ensino tem sido esvaziada como política e como direito diante do crescimento de ações, que apresentam simplesmente um caráter compensatório (SANTIAGO, 2005).

Segundo o diagnóstico que respaldou a construção do PEE/MA 2014-2024, o número de matrículas no Ensino Médio na EJA das escolas públicas estaduais do Maranhão, vem reduzindo significativamente desde 2004, revelando que a solução para elevação da escolaridade da população a partir de dezoito anos não está somente na oferta dessa modalidade de ensino, mas, no desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas adequadas às características e realidade sociocultural desse segmento populacional.

De acordo com Pereira (2014, p. 3), “os jovens, adultos e idosos, veem na escola a oportunidade de (re)integração ao mercado de trabalho, prosseguimento dos estudos, acesso a

educação superior, melhores empregos com reflexos nas condições de vida”. A esse respeito, Demo (1995, p. 148), compreende que “a escola recebe um aluno cercado de problemas graves, e que vai exigir esforço redobrado e muito competente por parte dos professores”.

Nessa perspectiva, gestores e professores devem assumir a tarefa de tornar a escola um ambiente saudável e agradável, que respeite e valorize os conhecimentos prévios dos alunos, se comprometa com a busca de soluções para os problemas vivenciados em sala de aula, estimulando os alunos a se posicionarem, questionar a realidade, que os rodeia e desenvolver uma postura crítica diante dos problemas do cotidiano. Para Demo (1993), o aluno deve ser instigado, provocado a desenvolver uma capacidade de raciocínio e de posicionamento.

Os alunos da EJA possuem experiências de vida variadas, desse modo o aprendizado deve acontecer a partir da aproximação do conteúdo curricular com as experiências e os conhecimentos construídos em suas vivências anteriores, de modo a atender aos interesses dos alunos e favorecer as condições necessárias, para que estes sintam-se incluídos no processo educacional. A esse respeito, destaca-se a percepção de Rios (2011, p. 60), ao destacar que “constata-se a necessidade de uma prática pedagógica que contemple a realidade e os interesses do educando jovem e adulto. E isso implica formação adequada por parte do corpo docente”.

Consubstanciado nas considerações desenvolvidas até o presente momento, destaca-se que a EJA face às características da clientela atendida, exige um corpo docente habilitado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda as exigências e características dessa modalidade de ensino. Os cursos de licenciaturas, que formam os docentes para atuar nos níveis e modalidades da Educação Básica, devem contemplar a construção de competências e habilidades para atuar na EJA.

Os profissionais da educação também devem ser estimulados para se inserir em cursos e atividades, que oportunizem o aperfeiçoamento e atualização para atuar nessa área em razão das características e necessidades da clientela atendida. A implementação do Fundeb, que destina 15% dos seus recursos para financiamento da EJA, pode ser utilizado para promover ações de capacitação de professores e aquisição de materiais de apoio às ações didático-pedagógicas.

Para cumprir os objetivos de formar jovens, adultos e idosos que ingressaram tardiamente na escola, ou dela se evadiram por motivos diversos, necessita-se de um profissional dinâmico e atualizado, e a escola deve dispor de espaço físico, infraestrutura, metodologias inovadoras e recursos didáticos apropriados. No entanto, a realidade

educacional brasileira tem se caracterizado por contar com escolas funcionando em instalações precárias, salas superlotadas, carência de espaços e recursos didáticos, que apoiem a atuação dos professores no exercício das suas atividades em sala de aula. Refletindo sobre as trocas simbólicas e situando a instituição escolar nesse processo, Bourdieu (1999, p. 50), considera que: “a instituição escolar é uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

Para Santiago (2005), embora o Poder Público reconheça a necessidade de realizar um processo de formulação e implementação de novas políticas voltadas à EJA, as iniciativas ainda são insuficientes e distantes dos interesses sociais. Ainda, segundo o autor (2005, p. 71):

É possível identificar o reconhecimento, mesmo que insignificante por parte do Poder Público, da necessidade de formular e implementar políticas públicas de educação de jovens e adultos. As ações desenvolvidas nesta área têm se caracterizado pela escassez de recursos próprios, por um reduzido alcance no atendimento, pela falta de continuidade nas campanhas, pelas ações pontuais e dispersas dos programas e projetos, pela gestão compartilhada entre o Poder Público e a sociedade, pela não formação docente e acúmulo de experiências pedagógicas no ensino e, também, pelo baixo rendimento com altas taxas de evasão e repetência. (SANTIAGO, 2005, p. 75).

É preciso encontrar caminhos que busquem superar os atuais problemas educacionais brasileiros. Não somente caminhos quantitativos, mas, também os aspectos qualitativos devem ser considerados para legitimar a EJA enquanto modalidade de ensino. Assim, faz necessário, aumentar os investimentos públicos, aumentar o alcance no atendimento e dar continuidade nas campanhas, investir na formação docente e solucionar o problema do baixo rendimento com elevadas taxas de evasão e repetência na EJA (SANTIAGO, 2005).

A partir da análise até aqui desenvolvida, compreende-se que os desafios para a oferta da EJA consideram as condições, características e necessidades da clientela atendida, a adoção de políticas públicas que fomentem valores como, respeito, justiça, compromisso, diálogo e solidariedade (SANTIAGO, 2005), criando as devidas condições para a emancipação humana proposta nos dispositivos educacionais brasileiros, de modo a minimizar as desigualdades sociais e econômicas e promovendo a melhoria da qualidade de vida da população atendida.

2.3 A EJA NO ESTADO DO MARANHÃO

A realidade da EJA no estado do Maranhão, também denominada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) por incluir a categoria idoso, como preconizado na Lei n. 10.099/2014, que aprovou o PEE/MA, assim como em outros Estados da Região Nordeste, tem se construído como política de superação das desigualdades educacionais. Atualmente, o estado do Maranhão, que integra a Região Nordeste, apresenta altos índices de analfabetismo. De uma população de 7.000.229 habitantes, 840.000 pessoas na faixa etária de 15 anos, ou mais são analfabetas, representando um percentual de aproximadamente 12% da população²².

Nesse contexto, compreende-se que a EJA tem contribuído para despertar no público prioritário atendido por essa modalidade de ensino, sentimentos e perspectivas positivas ao futuro, criando expectativas quanto ao ingresso na Educação Superior, e também com relação à conquista de um novo emprego ou até do primeiro emprego, ou, ainda, a construção de uma carreira profissional, ou simplesmente, uma satisfação pessoal com a conclusão da Educação Básica.

Desde a instituição da EJA, como modalidade de ensino no cenário nacional, os educadores e pesquisadores comprometidos com a construção de oportunidades educacionais, que atenda aos anseios de emancipação política, social e econômica da população, têm envidado esforços para oferecer uma educação pública de qualidade àqueles, que procuraram as salas de aula mesmo que tardiamente, acreditando na possibilidade de uma vida melhor e participarem de um processo educativo inclusivo, que atenda suas reais necessidades. Embora a educação pública apresente problemas, como falta de professores, infraestrutura escolar inadequada, escassez de recursos didáticos, entre outros, a escola pública ainda tem sido a única alternativa para uma parte significativa da população brasileira.

O público da EJA, assim com os segmentos das outras modalidades de ensino, criam grandes expectativas quando buscam a escola, para iniciar ou retomar o processo de escolarização. A partir da responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação a todos os cidadãos, compreende-se que, serão assegurados os investimentos necessários para a oferta de oportunidades educacionais e ações de formação, desenvolvimento/adoção de novas metodologias de ensino, que minimizem o crescente desinteresse por parte dos alunos, que vem culminando nos elevados índices de evasão escolar.

²² IBGE, 2017.

A formação dos professores deve assegurar domínios teóricos e conceituais, que possam contribuir para alterar positivamente a realidade das aulas tornando-as vivas, mais dinâmicas e com estreita relação com os contextos de vida dos alunos, contribuindo na aquisição de conhecimentos necessários para o acesso à Educação Superior e a competição no mercado de trabalho, direitos que devem ser proporcionados para que as pessoas possam concretizar planos de um futuro melhor.

As dificuldades em concluir a Educação Básica por parte dos sujeitos que integram a EJA, principalmente, pelo ingresso fora da idade escolar, inviabilizam a promoção de condições de acesso democrático à Educação Superior e de competição no mercado de trabalho. Tais dificuldades têm sido reforçadas pela forma como são oferecidos os cursos de EJA de forma aligeirada, revelando que a qualidade não tem acompanhado a quantidade, reforçando desse modo, a não oferta da formação necessária para que os concludentes dessa modalidade de ensino possam enfrentar os processos de seleção de acesso às universidades públicas e oportunidades de trabalho. Ademais, as oportunidades de continuação dos estudos e de postos de trabalho, têm sido insuficientes para atender a todos, seguindo uma lógica meritocrática que tem beneficiado aqueles que tiveram melhor formação na escolarização básica, o que não inclui o público egresso da EJA.

Desse modo, os processos de formulação, implementação e gestão de políticas públicas voltadas à EJA, precisam estar conectados aos interesses dos jovens, adultos e idosos, devem considerar os dados da realidade, estabelecer metas e objetivos coerentes, com previsão dos recursos necessários e espaços com condições objetivas, que permitam a participação da sociedade civil nas decisões referentes a essa modalidade de ensino, no âmbito da luta e exercício por uma cidadania coletiva.

As primeiras iniciativas educacionais para jovens e adultos desenvolvidas no Maranhão possuem as mesmas características das ações desenvolvidas no cenário nacional. Alguns programas de alfabetização e Ensino Supletivo, desenvolvidos por diversas partes do País, também foram oferecidos no Maranhão, como forma de proporcionar ações educacionais ao grande contingente de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade espalhado pelo estado. Com a aprovação da LDB de 1996, e a consolidação da EJA como modalidade de ensino, novas estratégias locais foram adotadas para enquadramento aos parâmetros educacionais nacionais.

Criadas as bases legais da EJA, em âmbito nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação ficaram responsáveis pela elaboração de novas regras, para

adaptarem os Estados e Municípios às determinações das leis federais a luz do caráter próprio desta modalidade, dando as unidades educacionais um modelo pedagógico próprio.

No Maranhão e demais municípios que o integram, as medidas legais estabelecidas a partir do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) e dos Conselhos Municipais de Educação, vem servindo para determinar as condições necessárias à organização da proposta curricular e a certificação na EJA nos âmbitos dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino. Os referidos Conselhos são órgãos colegiados, participativos e autônomos, com funções normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, com a incumbência de observar o funcionamento das instituições de ensino públicas e privadas do Maranhão e contribuir para a melhoria da qualidade da educação e dos indicadores educacionais do Estado.

No Maranhão, logo após a promulgação da LDB de 1996, foram adotadas várias medidas legais e práticas voltadas ao atendimento das condições educacionais locais para oferta de atividades educativas dos jovens e adultos, bem como foram desenvolvidos vários projetos e programas de EJA, de abrangência nacional em articulação com o Governo Federal através do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Os dados educacionais revelam que muitas dessas ações desenvolvidas logo após a aprovação da LDB de 1996, foram marcadas pela descontinuidade ou simplesmente, pelo desenvolvimento aligeirado sem que trouxessem melhorias efetivas para a qualidade do percurso educativo desses sujeitos e na vida da população atendida.

No que diz respeito aos dispositivos legais, que regulamentam a organização e oferta da EJA em nível estadual, destaca-se a Resolução n. 144/2006 – CEE/MA, por exemplo, estabeleceu as normas gerais para a EJA no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, orienta que os cursos de EJA desenvolvidos em escolas devidamente, credenciadas para tal oferta além de dispor que os exames de certificação reconhecidos pelo CEE/MA. Considerando que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da EJA, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000b, p. 2), a referida resolução definiu que os cursos e exames de EJA seriam oferecidos da seguinte forma:

Art. 3º - Os cursos de educação de jovens e adultos do ensino fundamental, nas formas presencial e a distância, terão a duração mínima de 2 (dois) anos e neles somente poderão ser matriculados alunos com no mínimo 15(quinze) anos completos.

Art. 4º - Os cursos de educação de jovens e adultos do ensino médio, nas formas presencial e a distância, terão a duração mínima de 1,5 (um e meio) ano e neles somente poderão ser matriculados alunos com no mínimo 18(dezoito) anos completos.

Art. 5º - Os componentes curriculares do ensino fundamental e médio, constantes das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, devem contemplar a base nacional comum e uma parte diversificada para atendimento às características e necessidades da clientela e da sociedade.

Art. 9º - Os exames de educação de jovens e adultos de que trata o Art. 2º desta Resolução, serão realizados pelo setor integrante do órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino, devidamente credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - Nos exames a que se refere o “caput” deste artigo, será permitida a inscrição de candidatos sem comprovação de escolaridade anterior, devendo realizar-se:

a – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos.

b – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.

(MARANHÃO, 2006, p. 1)

No Maranhão, a proposta curricular de EJA no Ensino Fundamental está organizada em quatro etapas, com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas e a estrutura curricular do Ensino Médio também, contempla duas etapas, com duração de 1.000 horas cada, totalizando o tempo escolar de 2.000 horas.

Para certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, foi instituída a Resolução nº 287/2007 – CEE/MA, criando uma banca permanente de exames supletivos no Ceja/MA, concomitante ao Enceja. Além dos exames promovidos pelo Ceja/MA, o órgão oferece a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais dos Ensinos Fundamental e Médio na modalidade EJA.

Ademais, existem por todo o estado, programas de alfabetização, cursos de EJA no Ensino Fundamental e Médio, ampliando desse modo às possibilidades de escolarização desse segmento dentro das suas características, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho. Sobre os indicadores que revelam essa situação local, estes são apresentados tendo por base os dados do Inep, que ilustram a conjuntura dessa modalidade de ensino no Estado do Maranhão e, na capital São Luís, entre os anos de 2014 a 2017. A Tabela 7 ilustra as matrículas nos cursos de Ensino Fundamental, oferecidos no âmbito das Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino.

Tabela 7 - Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial.

Ano	Dependência Administrativa	Estado/Município	
		Maranhão	São Luís
2014	Federal	-	-
	Estadual	5.062	3.788
	Municipal	135.875	5.853
	Privada	2.536	1.305
	Total	143.473	10.946
2015	Federal	12	12
	Estadual	4.405	2.211
	Municipal	125.024	5.483
	Privada	2.537	1.191
	Total	131.978	8.897
2016	Federal	-	-
	Estadual	3.154	2.016
	Municipal	106.362	5.297
	Privada	2.151	1.049
	Total	111.667	8.362
2017	Federal	-	-
	Estadual	3.278	1.914
	Municipal	136.141	5.313
	Privada	2.518	1.145
	Total	141.937	8.372

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Na análise dos dados da Tabela 7, evidenciou-se que o maior número de matrículas que estão registradas ocorre na Rede Municipal de Ensino, em face ao processo de municipalização do Ensino Fundamental²³, por ser esta, uma etapa de ensino que concentra a maior demanda de acesso/retorno à escola. Dessa forma, o Ensino Médio tem sido a prioridade da Rede Estadual de Ensino, mesmo que em algumas regiões do estado em que fica demonstrado, que o município não tem condições objetivas (técnicas, administrativas e pedagógicas), para oferta da EJA na etapa relativa ao Ensino Fundamental, conforme demonstra a Tabela 8.

²³Termo utilizado para caracterizar o processo de transferência da oferta do Ensino Fundamental no âmbito dos governos federal e estadual, e para os governos municipais. Trata-se de uma determinação do MEC consubstanciada nos termos da CRFB de 1988, da LDB de 1996 e do PNE 2014-2024.

Tabela 8 - Número de matrículas na EJA – Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial.

Ano	Dependência Administrativa	Estado/Município	
		Maranhão	São Luís
2014	Federal	-	-
	Estadual	23.272	6.659
	Municipal	686	-
	Privada	4.725	2.396
	Total	28.683	9.055
2015	Federal	195	33
	Estadual	22.835	6.961
	Municipal	621	-
	Privada	4.262	2.349
	Total	27.913	9.343
2016	Federal	390	29
	Estadual	22.867	6.929
	Municipal	764	-
	Privada	3.297	1.631
	Total	27.318	8.589
2017	Federal	1.320	399
	Estadual	23.022	6.826
	Municipal	739	-
	Privada	3.604	1.813
	Total	28.685	9.038

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Maranhão e na capital São Luís, o número de matrículas tem registrado oscilações apresentando pouca diferença quanto ao aumento ou diminuição. O menor número de matrículas é visualizado nas Redes Federal e Municipal de Ensino, face ao reduzido número de Institutos Federais no estado, e a não obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio pelos governos municipais. Esses números são utilizados para demonstrar que mesmo com a oferta prioritária na Rede Estadual de Ensino, essa etapa não tem sido exclusividade das escolas estaduais. Entretanto, como a Rede Estadual de Ensino deve priorizar o Ensino Médio, é, portanto, nessa etapa que se observa um aumento tímido de matrícula de EJA. As facilidades de ingresso oferecidas pela Rede Privada, tais como baixas mensalidades e curta duração dos cursos, também tem refletido na elevação do número de matrículas.

Quanto à oferta da Educação Profissional na modalidade EJA, os dados do Inep ilustram o seguinte cenário, apresentado através da Tabela 9.

Tabela 9 - Número de matrículas na EJA Profissionalizante – PROEJA/ Projovem, por Dependência Administrativa e Divisão Político-territorial.

Ano	Dependência Administrativa	Estado/Município	
		Maranhão	São Luís
2014	Federal	1.171	175
	Estadual	438	438
	Municipal	1.443	-
	Privada	5.579	4.485
	Total	8.631	5.098
2015	Federal	1.458	662
	Estadual	-	-
	Municipal	6.164	1.469
	Privada	4.004	3.413
	Total	11.626	5.544
2016	Federal	869	373
	Estadual	365	77
	Municipal	3.572	707
	Privada	58	-
	Total	4.864	1.157
2017	Federal	881	399
	Estadual	-	-
	Municipal	296	-
	Privada	41	-
	Total	1.218	399

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Algumas dependências administrativas diminuíram significativamente, ou não registraram matrículas nessa modalidade de ensino, possivelmente, pela não oferta de turmas, uma vez que os Institutos Federais assumiram o plano de expansão da educação profissional, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado e cursos superiores de tecnologia.

Contudo, houve um equilíbrio na oferta dessa modalidade de ensino entre os anos de 2014 a 2017, o que é confirmado através dos dados constantes nas Tabelas 7, 8 e 9, que evidenciam a ocorrência de crescimento no número de matrículas na EJA. O Maranhão tem buscado equilibrar a abertura de estabelecimentos e turmas dessa modalidade de ensino, mesmo com o fechamento de escolas noturnas no ano de 2017, já que as mesmas foram transformadas em escolas de tempo integral funcionando apenas no diurno.

Tabela 10 - Número de estabelecimentos na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino.

Estado/ Município	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Maranhão	3.269	258	2.988	267	2.547	279	3.020	290
São Luís	125	66	112	73	100	73	96	68

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A Tabela 10 demonstra uma diminuição equilibrada no número de estabelecimentos que ofertam a EJA. No ano de 2017, com exceção da capital São Luís, houve um aumento no número de estabelecimentos que oferecem a EJA, quando comparado ao ano de 2016. Nos demais municípios do Maranhão, por exemplo, embora algumas escolas da rede estadual tenham deixado de funcionar no turno noturno, por conta da adoção do Ensino Médio em Tempo Integral, essa situação representada pela diminuição do número de estabelecimentos não tem se configurado como um problema, visto que, novas escolas têm sido inauguradas e nestas são garantidos os espaços necessários para que a EJA possa ser ofertada.

Tabela 11 - Número de turmas na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino.

Estado/ Município	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Maranhão	6.907	901	6.356	904	5.429	911	6.565	936
São Luís	506	287	433	291	406	279	378	271

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Consoante ao número de estabelecimentos, no Maranhão, observa-se uma diminuição equilibrada do número de turmas entre os anos de 2014 a 2016, seguido de um aumento no ano de 2017. A diminuição do número de estabelecimentos e turmas em São Luís representa a demanda existente na capital, que tanto pode caracterizar que as pessoas estão conseguindo concluir a Educação Básica ou simplesmente não estão interessadas em ingressar/retornar a escola.

Quanto à abertura de escolas e turmas, o Estado tem buscado superar o problema da falta de professores para EJA, conforme aponta os dados do Inep, os quais evidenciam que no estado do Maranhão tem se mantido um equilíbrio na contratação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, tal como ilustra a Tabela 12.

Tabela 12 - Número de docentes na EJA, por Divisão Político-territorial e Etapa de Ensino.

Estado/ Município	2014		2015		2016		2017	
	Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino		Etapa de ensino	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Maranhão	10.103	2.872	9.063	3.007	8.137	3.143	9.365	3.269
São Luís	895	853	828	908	733	910	714	870

Fonte: Sinopse Estatística do Inep 2014-2017. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Na análise dos dados das tabelas até aqui apresentadas, compreende-se que o problema da não evolução das matrículas na EJA ofertada no Maranhão, não está associado à falta de escolas, turmas e professores dessa modalidade de ensino. Essa problemática pode estar ligada ao desinteresse das pessoas em continuar estudando, já que tem se observado, por exemplo, que a Rede Estadual de Ensino do Maranhão tem realizado chamadas públicas para matrículas na EJA²⁴. Também é possível observar na fachada das escolas do estado, informes sobre a oferta de vagas na EJA, convocando a comunidade para realizar matrículas, mesmo após as aulas terem sido iniciadas.

O PEE/MA 2014-2024 e o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís 2015-2024, além dos demais planos municipais de educação do estado do Maranhão, foram elaborados a partir das proposições apresentadas nas Conferências Municipais de Educação, Conferências Intermunicipais de Educação, Conferências Estaduais de Educação e Conae, coordenada pelo MEC, em articulação com os Fóruns Estadual e Municipal de Educação, em conjunto com a sociedade civil e várias entidades representativas. As proposições contempladas nos Relatórios das Conferências foram encaminhadas para serem analisadas, emendadas e, posteriormente, aprovadas. A partir do PNE 2014-2024 e do diagnóstico da própria realidade do estado do Maranhão, o PEE/MA 2014-2024 estabeleceu as seguintes metas:

META 9: Elevar a escolaridade média da população a partir de dezoito anos, de modo a alcançar no mínimo, dez anos de estudos no último ano de vigência deste PEE, para negros, indígenas, quilombolas, populações do campo, povos das águas e povos das florestas, comunidades tradicionais da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, com vistas à redução da desigualdade social.

META 10: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,1% até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

META 11: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensino Fundamental e Médio. (MARANHÃO, 2014, p. 22/23/24)

Para alcançar essas metas no prazo de vigência do PEE/MA 2014-2024, foram criadas estratégias pautadas no diagnóstico da atual conjuntura da educação do Maranhão, o que implica a construção de uma política educacional que oportunize as condições de ingresso e permanência de todos os jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso à escola, lhes garantindo as devidas oportunidades de domínio do saber socialmente produzido. Tal quanto

²⁴ Notícia veiculada no site da Seduc/MA sobre matrículas na EJA oferecida na Rede Estadual de Ensino. Ver a respeito: <http://www.educacao.ma.gov.br/comecaram-nesta-segunda-feira-matriculas-para-os-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/> captura em 27 de março de 2018.

o referido PEE/MA, o PME de São Luís 2015-2024 estabeleceu metas e estratégias pautadas nos processos quantitativos e qualitativos das políticas de EJA, que ilustram a conjuntura do atendimento educacional desse segmento na capital.

META 8: Elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, de modo a alcançarem, no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, para os mais pobres e para as comunidades de menor escolaridade no município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social.

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em, no mínimo, 75% a taxa de analfabetismo funcional no município, oportunizando a 100% dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, a conclusão desta etapa de ensino.

META 10: Ofertar, até o último ano de vigência deste PME, no mínimo, 75 % das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à iniciação a qualificação profissional, como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho. (SÃO LUÍS, 2015, p. 68/70/72)

Os esforços para a construção das metas ora destacadas, e, ainda, a implementação de estratégias relativas ao seu cumprimento, resultam de uma atuação articulada entre técnicos da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís, da Seduc/MA, representantes da sociedade civil, do Fórum Municipal de Educação, Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE/MA), do qual fazem parte alguns representantes do FEJA-MA.

Os dados sobre a realidade que respaldaram a análise da EJA na presente subseção permitem inferir que além do cumprimento de metas e estratégias, as oportunidades educacionais são articuladas a vários esforços, como a solução da desistência escolar que tem sido registrada nas salas de aulas de EJA no estado. As escolas já construídas e com turmas de EJA, devem dispor de infraestrutura, salas de aulas arejadas, iluminadas, carteiras, mesas, armários, que possam ser utilizados para compor os diferentes cenários das aulas.

Os professores, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério Para a Educação Básica, e também na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ambas respectivamente, dos anos de 2015 e 2016, devem dispor de formação adequada para a EJA.

O não atendimento das questões ora destacadas têm se refletido na falta de interesse do aluno da EJA em estudar. Para o público dessa modalidade de ensino, iniciar ou retornar os estudos, significa uma oportunidade de escolarização oferecida pelo Estado. Fazer o aluno perceber que a sua inserção no ambiente escolar possui estreita relação com a vida que leva fora da escola, é primordial para combater os elevados índices de evasão constatados no Maranhão.

3 INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A interpretação sobre a educação como um direito fundamental de todos, a partir da definição da CFRB de 1988, embora referencie a Educação Básica com maiores garantias de oferta, também contempla o direito ao prosseguimento dos estudos na Educação Superior. Para além do que está posto no texto constitucional, a LDB de 1996 recomenda o prosseguimento dos estudos através de cursos de graduação, a todas as pessoas que concluírem o Ensino Médio ou equivalente a etapa final da Educação Básica e tenham sido classificadas em processos seletivos estabelecidos pelas IES (BRASIL, 1996).

No Brasil, o ingresso na Educação Superior pública ou privada, até meados dos anos 2000, ocorria na forma de vestibulares tradicionais, e, assim cada IES organizava a forma de ingresso aos cursos de graduação oferecidos, de forma individual e/ou em conjunto com outras IES, através de provas sobre os conhecimentos das disciplinas cursadas no Ensino Médio. Essa forma de seleção ainda permanece até os dias atuais como é o caso da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) que organiza o seu processo de Seleção Gradual para Ingresso na Educação Superior, o vestibular tradicional. Outras instituições públicas e privadas também realizam vestibulares próprios e/ou aderem à pontuação do Enem realizado pelo Inep, como forma de ingressos nos cursos de graduação.

Nesse sentido, destaca-se que desde 2009 a maioria das IES públicas, com prevalência das Universidades Federais, aderiu ao Enem e aceitam os resultados obtidos através da nota do Exame realizado anualmente pelo MEC, para classificação obtida pelo candidato como condição de ingresso nos cursos de graduação. Com isso, os requisitos para ingressar na Educação Superior tem sido a conclusão do Ensino Médio e a pontuação suficiente para aprovação no Sisu, sistema que utiliza as notas obtidas pelos candidatos que realizaram o Enem para classificar o ingresso nos cursos de graduação.

A partir da adoção dos resultados do Enem como critério definidor para ingresso nas instituições públicas tem se observado um significativo aumento do ingresso na Educação Superior, sobretudo na rede privada, já que as possibilidades educacionais que se apresentam atualmente são insuficientes para que grande parte da população tenha acesso à universidade pública, restando-lhe então a opção na rede privada.

A expansão de vagas na Educação Superior foi viabilizada através da implantação do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com o desenvolvimento das políticas de cotas étnicas e raciais, cotas para estudantes de escolas públicas e estudantes bolsistas na rede privada que comprove baixa renda familiar, programas

de financiamento da Educação Superior como o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que estão entre as iniciativas do MEC para ampliação e democratização do acesso à universidade, proporcionando a continuação dos estudos a uma maior parcela da população das camadas sociais desprivilegiadas. Sobre esse contexto de transformações nas políticas educacionais brasileiras, que provocou um processo de democratização do acesso à Educação Superior nas últimas duas décadas, Coulon (2017, p. 1241), destaca que:

No âmbito do ensino superior público, essas mudanças foram sistematizadas sob o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que data de 2008 e caracterizou-se pelos seguintes aspectos:
 Adoção de cotas étnicas e raciais e de cotas para jovens egressos do ensino médio público;
 Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de admissão em um número crescente de instituições públicas de ensino superior;
 Expansão, em nível nacional, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu);
 Multiplicação, no interior do país e não apenas nas grandes capitais regionais, de instituições que oferecem formação superior, seja mediante a criação de novas universidades, seja pela criação de novos *campi* de instituições já existentes.
 No âmbito do ensino superior privado, os esforços para multiplicar a oferta de vagas se manifestaram através do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni): iniciados, respectivamente, em 1999 e 2004, e fundados sob o financiamento público, tinham (e ainda têm) como objetivo viabilizar novas vagas no ensino superior privado.

Resulta que além dessas formas de ingresso na Educação Superior, os estudantes que conseguem chegar à universidade passam a integrar um novo universo educacional que demanda desses sujeitos alguns pré-requisitos a fim de permanecer e conseguir concluir o curso de graduação. De acordo com Coulon (2017), hoje o problema não é mais entrar na universidade, mas sim permanecer nela e ter sucesso no percurso formativo. Nesse sentido, destacamos que para além das condições exigidas ao ingressante no momento das provas do Enem e vestibulares tradicionais, a instituição deve oferecer contrapartida em termos de Programas de Assistência Estudantil que facilite o seu acolhimento no ambiente universitário até o final do curso de graduação.

Nesta seção analisou-se as condições de ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior, mais especificamente dos sujeitos egressos da EJA. Buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelos sujeitos oriundos dessa modalidade de ensino para ingressar, permanecer e concluir um curso de graduação, dadas as condições educacionais da própria modalidade e os diferentes contextos de vida que permeiam a vida desse público.

3.1 OS EGRESSOS DA EJA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As principais dificuldades para ingressar na Educação Superior, principalmente pública, passam pela qualidade da escolarização básica, tendo em vista que os critérios adotados pelo Enem exigem o domínio de conhecimentos gerais e específicos, favorecendo a construção de competências e habilidades próprias, situação contrária à realidade apresentada pelas escolas onde muitas possuem infraestrutura precária, falta constante de professores e de materiais didáticos, além de outros problemas.

Convém destacar que a avaliação do Enem contempla áreas de conhecimentos, exigindo do aluno o desenvolvimento de atitudes que visam à compreensão do conhecimento dentro de uma perspectiva integradora, tendo em vista que a divisão por áreas do conhecimento facilita a avaliação mais ampla sobre o quanto os candidatos sabem sobre cada área exigida no exame.

Desse modo, apesar das ressalvas feitas ao Enem não se pode negar que o exame favoreceu a ampliação das oportunidades de acesso à Educação Superior, resultando na demanda por cursos de graduação nos últimos anos com aumento expressivo do número de inscritos no Enem. Entretanto, o maior percentual de vagas nos cursos oferecidos pelas IES públicas tem sido preenchido por alunos cuja situação social, econômica e equilíbrio familiar, proporcionam um percurso de escolarização básica na rede privada e esta condição tem se convertido em vantagens educacionais. Em contrapartida, as IES da rede privada têm atendido a uma demanda que não vem sendo contemplada nos cursos de graduação das universidades públicas, em razão de uma maior facilidade inerente aos critérios para ingresso nas IES privadas.

A forma classificatória para ingresso nos cursos de graduação, nas IES públicas considerando os resultados do Enem, tais como, a pontuação obtida no exame, tem sido uma das principais barreiras que dificultam o acesso das pessoas da classe popular e aquelas oriundas da rede de ensino público à Educação Superior. O Enem, na forma de exame para ingresso na Educação Superior, em que a prova considera que todos os concorrentes são iguais, relega a trajetória dos diversos candidatos, ou seja, os conhecimentos exigidos na prova priorizam a qualidade do ensino a que alguns estudantes não tiveram acesso.

O ingresso nos cursos de graduação, considerados os critérios estabelecidos pelo Enem, tem sido meramente meritocrático. A elaboração de instrumentos de avaliação sem considerar o percurso de escolarização diferenciado conforme a origem dos estudantes compromete as chances de aprovação dos oriundos da escola pública. Somente os mais

preparados para realizarem o exame possuem chances reais de serem aprovados. Depreende-se, portanto, que a trajetória do estudante durante a escolarização básica se reflete no sucesso ou insucesso para o seu ingresso e ainda a permanência na Educação Superior, no caso de sua aprovação.

A educação pública brasileira apresenta sérios problemas de evasão, repetência, práticas docentes inadequadas, infraestrutura física precária e outras situações que favorecem uma experiência educacional má sucedida para um grande número de pessoas. As dificuldades enfrentadas marcam a trajetória desses sujeitos, o que contribui para a falta de estímulo de os estudantes continuarem estudando, após a escolarização básica.

Há de se destacar, também, aqueles que concluem o Ensino Médio na EJA. Segundo Silva (2015, p. 140), “a democratização do acesso das camadas populares à universidade pública é um processo tardio, e, por sua vez, muito recente no contexto brasileiro”. Entre os egressos da EJA, essa inserção na Educação Superior é mais recente ainda, já que poucos conseguem superar as dificuldades de um ensino aligeirado e com falta de incentivo para ingressarem numa universidade, pois, na prática, a EJA tem se constituído como uma modalidade para certificação rápida, sem o aproveitamento dos conhecimentos necessários para a realização de provas tão competitivas como as do Enem.

A falta de investimentos na formação dos docentes e nos cursos de EJA acarreta um crescente desinteresse dos alunos, e elevadas taxas de reprovação e evasão escolar. Aqueles que conseguem vencer essas barreiras, poucas vezes conseguem ingressar em um curso de graduação ou concorrer a uma vaga de trabalho que lhes tragam satisfação pessoal.

Além dos problemas internos da escola enfrentados pelo egresso da EJA, tais como disciplinas com cargas horárias reduzidas, metodologias inadequadas, falta de professores capacitados nos pressupostos teóricos que respalde sua atuação em EJA, falta de estrutura escolar adequada, destacam-se as condições externas vivenciadas por esses sujeitos. A EJA é uma modalidade de ensino que objetiva o atendimento das camadas populares, ou seja, as pessoas cujas vidas já são permeadas pela pobreza, a falta de tempo para estudar, gravidez precoce, mudança de residência para outra cidade, entre outros problemas que acabam contribuindo para o insucesso na vida desses indivíduos.

As dificuldades enfrentadas pelo segmento da EJA, internas ou externas à escola, se tornam grandes entraves para que esse segmento possa realizar o sonho de entrar na universidade. 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.

Nesse sentido, deve-se compreender que o aluno da EJA é oriundo de um processo de escolarização acelerado, com disciplinas com carga horárias reduzidas e muitos professores sem capacitação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino. Na visão de muitas escolas e de seus professores, o aluno da EJA está frequentando a escola apenas para obter a certificação, e não para realizar um percurso pedagógico que contribua para a aquisição dos conhecimentos necessários ao ingresso na Educação Superior. No máximo, a escola e os professores entendem que o aluno da EJA deseja conseguir um emprego ou melhorar as suas condições de trabalho, como se a idade avançada exercesse influência determinante na vontade de continuar estudando, contrapondo-se à interpretação de alguns alunos da EJA, para quem a conclusão da Educação Básica significa a possibilidade de ampliar o seu nível de escolarização, concluir os estudos em nível superior através do ingresso na universidade.

Desse modo, as escolas, e principalmente a pública, deveriam ser vistas como sendo instituições capazes de criar situações de igualdade de oportunidades a todos, onde os indivíduos possam concorrer em condições igualitárias nas oportunidades de emprego e exames de ingresso na Educação Superior. Entretanto, o que se percebe é um cenário em que poucas escolas públicas têm possibilitado um percurso de formação que contemple esses objetivos. Tal situação é revelada através dos baixos indicadores de egressos das escolas que conseguem conquistar o primeiro emprego ou entrar em uma universidade, após concluir a Educação Básica.

Destaca-se que uma das características do egresso da EJA, é de um indivíduo que teve dificuldades para concluir os estudos, ingressou tardiamente na escola, e ainda se deparou com precárias condições de ensino. Mesmo com a percepção positiva da escola, não consegue vislumbrar as condições que podem permitir o acesso democrático à Educação Superior. O Ensino Médio, embora não tenha como prioridade central a preparação dos estudantes para entrar na universidade, deve possibilitar a formação necessária para que todos possam enfrentar os exames com vistas ao ingresso na Educação Superior de acordo com as suas condições de origem, tendo em vista que não se podem tratar desiguais de maneira igual. Para o aluno da EJA, levando em conta seu processo de formação básica aligeirada, o Enem e os vestibulares tradicionais são ainda mais seletivos e desiguais.

O cursinho, para alguns, tem se apresentado como estratégia importante para resolver as deficiências geradas na EJA. Segundo Zago (2006), existe uma forte demanda por cursinhos pré-vestibular para preencher a lacuna da formação básica. Com relação aos cursinhos e a preparação o vestibular, Zago (2006, p. 231), argumenta que:

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular.

Mesmo os investimentos realizados através dos cursinhos pré-vestibulares podem trazer situações desiguais na hora do Enem e outros exames de vestibular. Existem cursinhos com mensalidades mais altas, cuja preparação é melhor em relação àqueles cujo investimento financeiro é menor. Existem também os cursinhos populares que, na sua maioria, são frequentados por alunos das escolas públicas, e cuja preparação para a prova do Enem é menor, já que a carga horária é reduzida e os professores geralmente são alunos universitários.

Ainda que a universidade pública seja apresentada como a opção àqueles que não possuem condições de estudar em uma faculdade privada, o número de egressos da rede pública de Educação Básica é muito reduzido. Segundo Chauí (2001), é grande o número de estudantes que tem concluído o Ensino Médio, tornando as vagas ofertadas pelas universidades públicas insuficientes para a demanda de alunos. Além disso, os egressos da escolarização básica pública não chegam preparados para serem aprovados nos vestibulares, tornando a universidade pública inacessível a essas pessoas. Dessa forma, só resta a opção de ingresso em uma faculdade particular, o que demanda força de vontade e garantia de renda para o pagamento das mensalidades.

O número de egressos das IES também revela uma oposição ao número de vagas ofertadas. Alguns alunos não conseguem concluir os cursos de graduação para os quais foram aprovados, quer seja pela opção de realizar outro curso ou mesmo pelas dificuldades encontradas em permanecer neles. As dificuldades de aprendizagem, por exemplo, constituem um dos entraves para os alunos, já que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores não levam em consideração as origens dos alunos.

Segundo Silva (2015), o número de ingresso nas universidades tem aumentado, porém quanto à permanência, os resultados são inversamente proporcionais, pois vários estudantes universitários não conseguem concluir o curso superior. Para Coulon (2017), os estudantes vivenciam uma mudança espetacular na universidade que vão desde a sua relação com as regras até os saberes acadêmicos, e muitos não conseguem romper com a cultura do ensino médio e se adaptar à complexidade da Educação Superior.

Alguns desses alunos que se evadem são egressos da rede pública, e com isso podem ter desempenho acadêmico inferior ao estudante oriundo da rede privada e de família abastada. Assim, além das condições de ingresso na universidade pública não serem

igualitárias, as situações cotidianas vivenciadas nos cursos de graduação não contribuem para a permanência de alguns estudantes. Mesmo que sejam dadas as possibilidades para que todos comecem o curso juntos, não são dadas as condições necessárias para que todos terminem juntos, ou mesmo consigam terminar o curso. Para Coulon (2017, p. 1243), “o novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade”. Para o autor (2017), os estudantes que não conseguem se *afiliar* ao mundo universitário estão fadados ao fracasso. Para que aprendam seu ofício de estudante, Coulon (2017, p. 1246/1247), identifica três fases às quais todo estudante ingressante vivencia nos primeiros meses da universidade:

Os novos estudantes experimentam um tempo de *estranheza*, ao longo do qual sentem-se separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo tudo lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer;

Em seguida é o tempo de *aprendizagem*, frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois. Uma aprendizagem complexa deve se realizar rapidamente pois ela condiciona a continuidade de seus estudos;

Enfim chega o tempo de *afiliação*: os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. *Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas*: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça.

O autor, em outras palavras, faz uma referência ao conceito de *afiliação* para designar o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Para ele, os estudantes que não conseguem efetivar esse processo de *afiliação* acabam abandonando ou fracassando no mundo universitário.

O processo de *afiliação* para os egressos da EJA é mais difícil ainda, pois estes são de origens populares, concluíram os estudos em escola pública ou mesmo na rede privada, cujas características são de um ensino precário e aligeirado. Muitos são oriundos do interior do estado e filhos de famílias muito pobres, logo, permanecer nos cursos de graduação até a conclusão é um grande desafio para essas pessoas. As dificuldades de ingresso na universidade pública por parte desses sujeitos começam com a qualidade do ensino oferecido

na EJA, cujas aulas são compactadas, deixando de oferecer os conteúdos importantes para que os egressos dessa modalidade de ensino possam concorrer de maneira igualitária no Enem e, em caso de aprovação possam dispor das ferramentas necessárias para permanecer e concluir o curso.

O aluno da EJA, geralmente, ingressa na universidade com dificuldades de leitura, escrita, operação com cálculos, comunicação, entre outros problemas ligados à escolarização anterior. Além disso, às vezes esse aluno sequer se identifica com o curso superior que está frequentando, já que a escolha pode ter se dado em função da nota obtida no Enem, o que não lhe permitiu escolher algo que desejava. A esse respeito, Zago (2006, p. 231), compreende que:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação.

Paralelo a essa problemática, encontra-se a situação econômica e social desses sujeitos, que não oferece expectativas positivas em relação à continuação dos estudos. Muitos não possuem condições financeiras para os gastos com transporte e material didático, moram distante da universidade e ainda não possuem assistência estudantil proporcionada pela instituição para que possam ter condições de enfrentar tais problemas.

Ressalta-se a insuficiência das políticas e estratégias adotadas pelas IES para atender aos alunos oriundos das camadas populares, e nestes se incluem os egressos da EJA, dando as condições necessárias para permanência na universidade, combatendo a notória evasão que existe nos cursos superiores das universidades. Destaca-se não somente as políticas e estratégias elaboradas no âmbito institucional, mas as de âmbito estadual e federal devem ser criadas, fortalecidas e desenvolvidas de forma eficiente e eficaz nas universidades.

Não se descarta, porém, o processo de *afiliação* por parte dos egressos da EJA ao mundo universitário, desde que sejam tomadas medidas institucionais que garantam a sua permanência em face ao seu contexto social e escolar de origem. Silva (2015), por exemplo, comunga da ideia do processo de *afiliação* por parte do público da EJA nesse processo de transição da Educação Básica para a Educação Superior. Segundo ele, com a ampliação do número de vagas na Educação Superior, as IES passaram a experimentar uma mudança no perfil dos alunos, cujas características ligadas às camadas populares revelam uma condição de incerteza quanto ao seu sucesso na universidade, e com isso as universidades precisam criar políticas de qualidade das aprendizagens e das vivências acadêmicas desse público.

Costa e Dias (2015, p. 56) em seu artigo “A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão” enfatizam que:

Dada a multiplicidade de fatores relacionados à evasão e o desafio de garantir a permanência dos novos sujeitos no espaço acadêmico e com ensino de qualidade, têm crescido os esforços das IES por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos.

Vale destacar que as IES têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando considerados a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.

A análise da citação evidencia a importância da acolhida e do acompanhamento dos alunos ingressantes para que os mesmos sintam-se apoiados, preparados para a vivência no mundo universitário. Compete às IES identificar as dificuldades e limitações dos alunos, criando políticas institucionais que possam colaborar para superação dos problemas gerados pela má escolarização básica e pelas condições de vida desfavoráveis.

O egresso da EJA que consegue chegar à Educação Superior traz algumas lacunas do percurso de escolarização anterior, ou seja, decorrentes de fatores diversos tais como a falta de tempo e o cansaço. Compete às IES criarem estratégias que possibilitem a esse aluno a mesma vivência acadêmica dos demais alunos, como participar dos eventos e projetos realizados na universidade, frequentar a biblioteca e demais espaços da universidade, nos tempos disponíveis a ele.

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência (BRASIL, 1988), posto no texto constitucional e também na LDB de 1996, ao se referir à educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, ou da família e do Estado, como estabelece a referida LDB, tem sido ineficaz para o cumprimento do disposto nas políticas públicas desenvolvidas no cenário educacional brasileiro.

Os alunos marcados pelos problemas acima apresentados, quando conseguem vencer as barreiras que impedem o seu ingresso na Educação Superior, se deparam com entraves que dificultam a sua permanência. Problemas de aprendizagem e assistência estudantil estão entre esses fatores que vêm contribuindo para evasão ou mesmo a demora em concluir o curso de graduação. O fato de o aluno ser egresso da escola pública, e também da EJA não são considerados pelos docentes e demais instâncias da universidade como determinantes na permanência do estudante no curso. Serviços de assistência como residência universitária, restaurante gratuito, auxílio transporte, bolsas de iniciação científica e estágios não são acessíveis a todos esses estudantes que, na sua maioria, são de baixa renda.

Nesse sentido, são oferecidas poucas oportunidades de cursos de graduação no horário noturno. O aluno da EJA, em geral, possui a alternativa de escolarização básica à noite, pela necessidade de trabalhar durante o dia, e ao ingressar na graduação, espera encontrar oportunidades de estudos que possam ser conciliadas ao seu emprego, já que a vida universitária demanda maior investimento financeiro. As universidades públicas vêm oferecendo poucos cursos à noite, restando-lhe entre as alternativas, como por exemplo, os cursos de licenciaturas, cujo interesse tem sido pouco estimulado diante dos baixos salários e precárias condições de trabalho oferecidos na educação brasileira. Os cursos noturnos constituem uma forma de democratização do acesso à universidade pública, já que para algumas pessoas, somente à noite possuem disponibilidade para estudar.

Todavia, mesmo apresentada a alternativa de estudo noturno, considera-se que o ingresso do aluno nesse turno de estudo, cujas características são a de um trabalhador, oriundo das camadas populares e egresso da EJA, pode representar uma limitação quanto às atividades acadêmicas.

Nesse sentido, constata-se estreita relação entre a situação descrita anteriormente e o tipo de aluno que vem sendo delineado na presente investigação, já que as condições impostas a ele revelam que o trabalho é algo imprescindível para sua sobrevivência, relegando as atividades da universidade a um segundo plano. Desse modo, Zago (2006, p. 235), argumenta que:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio).

Considerando o argumento citado, ressalta-se a existência de um cenário inexpressivo em que os concludentes da EJA conseguem ingressar na Educação Superior. Um número menor de alunos dispõe das condições necessárias para concluir os cursos nos quais ingressam. Segundo Zago (2006, p. 233), “as lacunas deixadas pela formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica”. Para ele, se o ingresso na Educação Superior representa uma vitória para as pessoas oriundas das camadas populares, certamente maior vitória será garantir sua permanência até a finalização do curso.

4 EGRESSOS DA EJA NO IFMA

O campo empírico para o levantamento de informações da pesquisa foi o Ifma / Campus São Luís-Maracanã. Inicialmente foi realizado um levantamento na Secretaria do Campus, para identificar os alunos egressos da EJA que haviam ingressado na Instituição no período compreendido entre 2015 e 2017, recorte temporal definido para a presente pesquisa.

O levantamento preliminar dos dados utilizou como fonte de pesquisa os dossiês dos alunos matriculados nos cursos de graduação da Instituição investigada, o que permitiu identificar um total de 34 universitários egressos da EJA, matriculadas nos cinco cursos de nível superior ofertados pelo Ifma entre os anos de 2015 e 2017.

O Curso de Tecnologia de Alimentos registrou 12 matrículas de egressos da EJA, ou seja, o maior número de alunos oriundos dessa modalidade de ensino. Nos Cursos de Bacharelado em Agronomia e Licenciatura em Ciências Agrárias foram identificadas sete matrículas em cada curso, cujos alunos eram egressos da EJA. Nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Bacharelado em Zootecnia, identificou-se respectivamente, seis e duas matrículas de alunos oriundos da EJA, sendo estes com menor quantidade de alunos egressos dessa modalidade de ensino, dentro do recorte temporal definido para a presente pesquisa.

Os critérios que orientaram a escolha dos Cursos que foram investigados considerou o quesito maior número de egressos da EJA e oferta regular de turmas no Campus. Desse modo, a escolha apontou para os Cursos de Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Ciências Agrárias, para a coleta de dados da pesquisa.

Após essa identificação, procedeu-se à seleção dos participantes que compuseram a amostra da presente pesquisa, assim distribuídos: dois Coordenadores de Curso, um Coordenador Geral e seis alunos dos Cursos de Graduação selecionados. A seleção dos alunos levou em consideração a condição de egresso da EJA, a matrícula ativa no Curso de Graduação investigado e a escolha aleatória através de sorteio. A seguir, apresenta-se o Quadro 3 com os participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Identificação dos participantes da pesquisa

Código	Função na Instituição Investigada	Curso
Participante A	Coordenador de Curso	Todos os cursos
Participante B	Coordenador de Curso	Licenciatura em Ciências Agrárias
Participante C	Coordenador de Curso	Tecnologia de Alimentos
Participante D	Aluno	Licenciatura em Ciências Agrárias
Participante E	Aluno	Tecnologia de Alimentos
Participante F	Aluno	Licenciatura em Ciências Agrárias
Participante G	Aluno	Licenciatura em Ciências Agrárias
Participante H	Aluno	Tecnologia de Alimentos
Participante I	Aluno	Tecnologia de Alimentos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Na caracterização dos alunos participantes, considerou-se relevante destacar as percepções atribuídas por eles nos seus processos de escolarização básica e superior, tendo como referência suas experiências. Foram analisadas também as condições oferecidas pelas políticas institucionais do Ifma/Campus São Luís-Maracanã, para viabilizar a permanência do estudante na instituição até que consigam concluir os seus cursos.

Na subseção “4.1 Trajetórias na Educação Básica”, serão apresentados os dados dos alunos participantes da pesquisa, revelando os perfis e trajetórias educacionais na EJA, compreendendo os sentidos dos seus contextos de vida e percursos escolares para o ingresso na Educação Superior. Destacou-se as formas de conclusão do Ensino Médio na modalidade EJA, as condições de ensino-aprendizagem na EJA que foram determinantes na realização do Enem e ingresso no Ifma, as condições que envolveram a interrupção dos estudos em determinados momentos da vida e retorno a escola através da EJA para concluírem a Educação Básica, além dos contextos de vida permeados pelas condições socioeconômicas precárias, pela necessidade de trabalhar precocemente, por problemas familiares e pela falta de oportunidades escolares na idade própria.

Na subseção “4.2 Trajetórias na Educação Superior”, serão apresentados os dados relativos aos desafios institucionais enfrentados pelos alunos participantes da pesquisa para permanecer nos cursos de graduação até a sua devida conclusão, e, as contrapartidas institucionais em termos de assistência estudantil no intuito de garantir as condições necessárias a fim de que os egressos da EJA permaneçam frequentando as aulas e concluam os cursos de nível superior, ofertados pelo Ifma. Destacou-se as condições políticas e financeiras que permeiam a Educação Superior no cenário nacional, as condições de ensino-aprendizagem que permeiam a rotina acadêmica aliadas as condições de vida dos alunos exteriores a IES, as estruturas de apoio pedagógico e financeiro oferecidas aos estudantes por parte do Ifma, e, as expectativas em relação a conclusão dos cursos e atuação profissional.

4.1 TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme destacado ao longo deste trabalho, o segmento da EJA engloba jovens, adultos e idosos, que podem estar na condição de trabalhadores, desempregados, donas de casa, pessoas com deficiências, e ainda com as mais diversas características culturais, religiosas, sociais, políticas e econômicas. É preciso que a escola e os professores conheçam a heterogeneidade das salas de aula da EJA, revejam suas práticas curriculares e assumam o compromisso de transformação social desses alunos para combater as desigualdades educacionais vigentes. A respeito dessa pluralidade de perfis presentes nessa modalidade de ensino, estão os alunos participantes da pesquisa, expressos no Quadro 4:

Quadro 4 – Perfil sócio demográfico dos alunos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Naturalidade	Etnia	Religião	Estado civil
D	30 anos	Feminino	São Luís-MA	Negra	Sem religião	Solteira
E	38 anos	Feminino	Codó-MA	Branca	Sem religião	Casada
F	28anos	Masculino	Olho d'Água das Cunhãs-MA	Pardo	Católico	Solteiro
G	42 anos	Feminino	Alcântara-MA	Negra	Evangélica	Solteira
H	33 ans	Feminino	Bacabal-MA	Negra	Evangélica	Solteira
I	38 anos	Feminino	Aracaju-SE	Parda	Evangélica	Solteira

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Os dados do Quadro 4 revelam que os participantes da pesquisa possuem características distintas quanto à idade, à cidade de origem, cor da pele, à crença religiosa e ao estado civil. Tal heterogeneidade é característica das salas de aula da EJA, e o conhecimento dessa especificidade quanto à faixa etária, bem como a realidade sociocultural dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino, deve ser de interesse tanto da escola como do professor para subsidiar a elaboração do planejamento da escola, a seleção de procedimentos didático-pedagógicos, metodologias de ensino que considerem as suas necessidades de construção de novos conhecimentos, aprendizagens e contribuam com sua permanência na escola.

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (HADDAD, 2007, p. 15)

A análise da citação evidencia que a EJA deve se constituir enquanto modalidade de escolaridade que durante muito tempo era exclusiva ao Ensino Supletivo. É necessário reconhecer que os sujeitos da EJA são homens e mulheres com um protagonismo na sociedade carregado de trajetórias diversas, de conquistas e fracassos, que conformam os sujeitos históricos que são (HADDAD, 2007). Suas classes sociais, os problemas de alimentação, moradia, gênero, etnia, deficiências e outras características precisam ser consideradas pela escola.

Para que essas e outras especificidades da EJA sejam atendidas, a escola e os professores devem respaldar o planejamento pedagógico dos componentes curriculares em diagnósticos de sondagens sobre os conhecimentos prévios dos alunos, mapear seus perfis, bem como suas expectativas em relação à escola. Segundo Paula e Oliveira (2011, p. 45), “um dos desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos e perceber que elas atuam segundo o contexto e as condições”.

Entretanto, algumas escolas e seus professores ainda não possuem a formação inicial e/ou continuada adequada para atuar nessa modalidade de ensino, quer seja pelo conhecimento parcial dos pressupostos teóricos sobre educação de adultos, e ainda pelas fragilidades relativas às orientações didático-pedagógicas emitidas pelos órgãos gestores da educação tanto em níveis federal, estadual e municipal.

Desse modo, os sujeitos da EJA se deparam com diferentes formas de oferta dessa modalidade de ensino, o que conseqüentemente proporcionará distintas maneiras de aprendizagem a serem utilizadas nas suas pretensões futuras, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho e na Educação Superior. Sobre as formas de conclusão da EJA entre os alunos participantes da pesquisa, o Quadro 5 apresenta os seguintes resultados:

Quadro 5 – Tipo de oferta da EJA-Ensino Médio que os alunos participantes da pesquisa concluíram

Participante	Tipo de oferta da EJA	Duração
D	Sistema modular	6 meses
E	EJA em escola privada	18 meses
F	PROEJA	3 anos
G	PROEJA	3 anos
H	EJA em escola privada	1 ano
I	PROEJA	3 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Para além das opções constantes no Quadro 5, os sujeitos que procuram a EJA possuem/possuíam também como opção de estudos a EJA oferecida na rede pública com duração de 2 anos, as certificações através do Enem, Encceja e os exames locais de certificação, como o Exame Supletivo realizados pelo Ceja/MA, e ainda a EJA combinada com a EAD cuja duração mínima é de 18 meses. Cada um desses modelos de oferta da EJA favorece um tipo de trajetória escolar diferente, conforme revelam suas orientações legais e as experiências vivenciadas até o momento.

O Ensino Médio na modalidade EJA configurado em dois anos é ofertado pela rede pública estadual de ensino do Maranhão, trata-se de uma escolarização oferecida no turno noturno, cuja organização curricular é condensada para uma rápida escolarização. O mesmo ocorre com a EJA oferecida na rede privada, com o currículo condensado em um período menor que o ofertado pela rede pública, inclusive quanto aos dias de aulas semanais que variam entre dois a três dias.

No que diz respeito ao Proeja, cuja duração em geral contempla três anos, este apresenta uma proposta curricular com disciplinas que integram o núcleo comum, combinadas a disciplinas que integram a parte diversificada, de modo a atender a formação técnica profissional do curso ofertado. Nesse modelo, as disciplinas do núcleo básico também sofrem uma redução de carga horária para que sejam contempladas as disciplinas do núcleo profissional.

Com relação à oferta de EJA à distância, esta contempla uma organização curricular flexível que combina atividades presenciais com atividades não presenciais na composição da carga horária total dos estudos, favorecendo desse modo que o próprio aluno organize seu tempo para assistir as aulas e realizar as leituras do material didático, exercícios e provas do curso. O Ceja/MA conta com professores nos três turnos que atendem aos alunos, nas suas dificuldades, orientando-os no desenvolvimento das atividades e demais dúvidas inerentes aos conteúdos e demais atividades de ensino e aprendizagem.

Os exames de certificação na modalidade EJA são constituídos por prova que avaliam as competências dos estudantes para certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. A certificação com base na aplicação de exames nacionais, estaduais e municipais, destina-se a pessoas que não puderam frequentar a escola e parte do pressuposto de que essas pessoas construíram conhecimentos e competências ao longo da vida que podem ser auferidos através destas provas.

A oferta da EJA através do currículo organizado em módulos, em cursos presenciais ou semipresenciais, possibilita aos alunos matricularem-se apenas nas disciplinas pendentes,

ou seja, naqueles componentes curriculares nos quais não obtiveram aprovação, favorecendo a complementação de estudos, atendendo aos casos em que os estudantes são trabalhadores que não dispõem de tempo para frequentar diariamente a escola, precisam estudar para concluir os estudos, dispor de uma certificação exigida para se manter no emprego e até mesmo buscar novas oportunidades de trabalho, ou mesmo, trabalhadores que abandonaram a escola e necessitam concluir a Educação Básica.

As diferentes formas de oferta da EJA, organizadas com durações diferentes, currículos e metodologias distintas, e ainda exigência da presença ou não do estudante nas aulas presenciais, requerem de tempo dedicado por esse aluno para a conclusão dos estudos. Desse modo, o objetivo central é que a organização da oferta de acesso à educação atenda às características e necessidades dos estudantes da EJA, quer sejam para a criação de novas condições de desenvolvimento pessoal ou em função das principais expectativas criadas após a conclusão da Educação Básica. Essas formas diversificadas de ofertas objetivam oferecer aos jovens, adultos e idosos que procuram a escolarização básica, um processo de formação que atenda aos seus anseios da vida. Segundo Silva e Lima (2007, p. 238),

O desafio de pensar a educação do jovem e do adulto é amplo porque a educação vai além da aquisição de conhecimentos. Ela atua na subjetividade e no sentimento das pessoas, é a mediação que prepara indivíduos para viver nas sociedades, acatando e modificando a dinâmica social.

Há de se compreender que a EJA se constitui como alternativa de estudos para além da simples vontade de receber certificação escolar. Existem várias pessoas que buscam concluir seu percurso de escolarização através dessa modalidade de ensino porque outrora interromperam seus estudos por situações diversas, e retornar à escola depois de muito tempo representa um grande esforço e sentimento de compensação do que poderiam ter feito na idade escolar adequada.

Entre os estudantes participantes da pesquisa, constatou-se que cinco concluíram o Ensino Fundamental na forma Regular e um começou essa mesma etapa no ensino regular e concluiu na EJA²⁵. No que concerne ao Ensino Médio, três dos entrevistados chegaram a iniciá-lo no ensino regular, mas acabaram por interromper e retornar posteriormente à escola através da EJA²⁶. Com relação ao tempo de início e conclusão do percurso de escolarização, pôde se identificar que entre os estudantes participantes da pesquisa, esse tempo tem uma variação entre a conclusão do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio na modalidade

²⁵ Dados da pesquisa.

²⁶ Dados da pesquisa.

EJA, que varia de 5 a 21 anos²⁷, ou seja, alguns apresentaram um período longo fora da escola até retornarem e reiniciarem os estudos na EJA para a conclusão da Educação Básica.

A Educação de Jovens e Adultos, por se dirigir àqueles que foram privados de direitos, incluindo o de frequentar a escola, se constitui numa prática de escolarização que é, também, uma ação de resgate da autoestima das pessoas e é, ao mesmo tempo, um trabalho de natureza política que inclui, no seu fazer, a consideração à realidade das pessoas e aos sonhos por estas alimentados. (SILVA; LIMA, 2007, p. 239).

Nesse sentido, para esses sujeitos, retomar os estudos básicos pode ter significados que vão desde a continuação dos estudos em nível superior, ingressar no mercado de trabalho, e também a questão de realização pessoal. Ressalta-se, nesse contexto, a necessidade que a escola e os professores conheçam o que o alunado espera da escola, para que medidas pedagógicas necessárias à superação dos desafios encontrados por eles no mundo lá fora, possam ser adotadas.

Considera-se também que a interrupção do Ensino Fundamental e o longo período para iniciar/retornar ao Ensino Médio possui relação com as dificuldades para acessar a escola, problemas familiares, problemas financeiros que determinam a permanência do aluno na escola ou contribuem para que desistam de estudar em troca de um emprego, dentre outras situações. Entre as falas dos entrevistados, quando perguntados por que interromperam os estudos, constatou-se as condições de vida que levaram durante muito tempo, e que foram determinantes para a interrupção dos estudos na idade regular de frequência ao nível/etapa da educação básica, justificando-se dessa forma a sua inserção na EJA para poder concluir os estudos.

Participante D: precisei viajar;

Participante E: por conta da morte da minha mãe, que me emocionou muito, e também as várias mudanças de residência;

Participante F: Onde eu morava ficava muito distante da escola de Ensino Médio. Tinha um transporte que buscava os alunos, mas quando chegava o inverno a estrada era cortada;

Participante G: não interrompi, mas iniciei o estudo bastante tarde;

Participante H: nunca parei de estudar;

Participante I: por conta de problemas de saúde na família. Eu era a mais nova e tinha que cuidar dos pais.²⁸

As oportunidades precoces de emprego, os problemas de saúde na família e as poucas oportunidades de escolas públicas em bairros, regiões mais distantes, estão entre os principais motivos para a realização dos estudos fora da idade própria. No que se referem às oportunidades de trabalho, por exemplo, é bastante comum que as pessoas ao começarem a

²⁷ Dados da pesquisa.

²⁸ Dados da pesquisa. Informação verbal.

trabalhar muito cedo, não consigam conciliar o esforço de uma jornada exaustiva de trabalho com a rotina escolar e acabam desistindo. Segundo Silva e Lima (2007), é comum entre os jovens oriundos das camadas populares a necessidade de realizar alguma ocupação remunerada, como forma de complemento da renda familiar.

Conciliar os estudos com uma rotina de trabalho é um grande desafio, tanto que entre os seis entrevistados, apenas um confirmou ter trabalhado durante o Ensino Médio²⁹, revelando que somente após as primeiras oportunidades de trabalho, a maioria resolveu retornar à escola, momento da vida em que tiveram que procurar a EJA como alternativa de escolarização.

Outro aspecto importante quanto às dificuldades para a realização dos estudos escolares, revelado pela pesquisa, se refere às condições de existência de escolas nas cidades de origem dos investigados. Todos os participantes da pesquisa revelaram ter concluído a Educação Básica na capital, São Luís³⁰. A falta de escolas e a precariedade nas condições de ensino, em algumas escolas do interior do estado, têm sido uma das problemáticas que tem revelado elevados índices de baixa escolaridade da população maranhense.

Entre os alunos participantes da pesquisa, identificaram-se também baixos níveis de escolarização entre os seus pais. Dois revelaram que o pai e a mãe eram analfabetos, um revelou que o pai e a mãe tinham o ensino fundamental incompleto e três revelaram que o pai e a mãe tinham o ensino médio completo³¹. Esses dados revelam que as condições de estudos oferecidas nas suas cidades de origem eram precárias, pois seus pais não tiveram tantas oportunidades de escolarização, e a alternativa que lhes restou foi o deslocamento para a capital para iniciar/continuar e concluir o Ensino Médio. Sobre a relação da educação dos pais com a de seus filhos, Castro (2012) aponta que a educação dos pais é um fator relevante tanto para a aprovação, quanto para a continuação dos estudos dos filhos.

Indagados sobre o que os estimularam a retornar a escola, os estudantes participantes da pesquisa apresentaram as respostas relacionadas a seguir relativas ao processo de retomada dos estudos através da EJA até a conclusão da Educação Básica:

Participante D: Meus pais sempre me diziam que eu iria precisar dos estudos;

Participante E: ter um bom emprego;

Participante F: conseguir um emprego;

Participante G: vontade de entrar para uma faculdade e melhorar de vida;

Participante H: desejo de continuar estudando após o Ensino Médio;

Participante I: quero um futuro melhor e por isso precisei continuar estudando.³²

²⁹ Dados da pesquisa.

³⁰ Dados da pesquisa.

³¹ Dados da pesquisa.

³² Dados da pesquisa. Informação verbal.

Constata-se, assim, que o processo de início ou retorno ao Ensino Médio até a sua conclusão possui estreita relação com a expectativa de melhorar as condições de vida, as condições de trabalho e a continuação dos estudos. Para muitas pessoas, concluir os estudos representa uma oportunidade para conseguir um emprego, ou melhorar de emprego e entrar em uma universidade. A esse respeito, Silva e Lima (2007, p. 248) comungam da ideia de que:

Nas demandas do mundo atual, jovens e adultos percebem a relevância da escolarização, em virtude das exigências do mercado de trabalho. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho expõem o fato de que os não escolarizados correm riscos de não terem acesso ao mais simples dos empregos, visto que o grau de escolaridade é um dos principais requisitos exigidos para a obtenção de um lugar no mercado de trabalho.

Tal sentimento, de que quanto maior a escolaridade ampliam-se as possibilidades de disputar por melhores vagas no mercado de trabalho serão alcançados, é compartilhado por todos, desde ensino regular diurno até os que cursam o ensino regular noturno ou a EJA. Destaca-se, ainda, a influência exercida pelos meios de comunicação de massa e a própria escola que reforçam essa visão, da educação como panaceia para todos os males, tal como argumentam Silva e Lima (2007, p. 248):

A cobrança de níveis de maior escolaridade, cada vez mais elevados, imposta às pessoas pelos mercados de trabalho, tem sido a razão apresentada pelos jovens no seu retorno à escola. A necessidade de maior escolarização é reforçada, na visão dos professores, pela mídia e por uma cultura que vai se difundindo em torno da importância da escola para o acesso ao trabalho.

Além da busca pela existência de postos de trabalho, os sujeitos da EJA almejam entrar na universidade. Os esforços dessas pessoas são redobrados, já que precisam resgatar conhecimentos escolares anteriores, muitas vezes já esquecidos ou apreendidos de forma incompleta e até desconectado do todo. Muitos acabam procurando alternativas de aprofundamento dos estudos, para que possam se preparar para disputar com maiores chances de sucesso uma vaga na universidade pública. Uma dessas alternativas têm sido os cursos preparatórios para os vestibulares, oferecidos através das universidades públicas e instituições comunitárias.

Entre os estudantes participantes da pesquisa identificou-se que dois realizaram cursinho preparatório para o Enem³³. Esse tem sido um caminho para muitos egressos da EJA superarem os desafios de entrar na universidade, já que para alguns deles, a EJA nem sempre consegue dar conta dos conhecimentos exigidos no Enem. Preparar os sujeitos da EJA, e

³³ Dados da pesquisa.

atender algumas expectativas criadas nesse processo de retorno à escola, que muitas vezes não realizadas representa um desafio tanto para escola como para os professores. Quando indagados sobre o que eles esperavam nesse retorno a escola, os participantes apresentaram as seguintes respostas:

Participante D: professores bons;
 Participante E: apenas queria terminar meus estudos;
 Participante F: algo diferente do que havia visto no interior;
 Participante G: mais estímulo dos professores;
 Participante H: melhor estrutura física na escola;
 Participante I: mais incentivo para continuar os estudos.³⁴

Percebe-se entre as falas dos entrevistados que eles esperavam encontrar outro tipo de escola, frustram-se por que a escola real, concreta apresenta diferenças significativas em relação à idealizada. Ao concluir a EJA, alguns desses estudantes deixam claro que suas expectativas de aprendizagem não foram atendidas, já que muitos não conseguem a tão sonhada melhoria de vida, não conseguem um emprego melhor, e ainda não conseguem ingressar na universidade. Esses anseios não são sequer diagnosticados ao retornarem à escola, já que muitos professores não utilizam os testes diagnósticos no início e no decorrer do ano letivo, com vistas a identificar os domínios, lacunas de aprendizagem, expectativas de aprendizagem e sua percepção sobre a contribuição da escola como o processo de amadurecimento pessoal e profissional.

A realização de testes diagnósticos por parte dos professores, o uso de materiais específicos e metodologias inovadoras, a capacitação dos professores, o uso de outros espaços além da sala de aula, entre outras questões, são parte do processo de aprendizagem na EJA. Os alunos da EJA esperam grande contribuição da escola para que possam atingir novos postos de trabalhos e ainda conseguir entrar em uma universidade. O que tem se constatado atualmente é que a escola pública, e a EJA enquanto uma modalidade aligeirada, não vem respondendo adequadamente a essa responsabilidade. Segundo Castro (2012, p. 70), “a escola pública e gratuita potencialmente resolveria os problemas de acesso à educação, garantindo os princípios de igualdade de oportunidade a todos os cidadãos”. Entretanto isso não tem sido constatado quando observada as condições de realização dos testes de postos de trabalho e os exames de ingresso na Educação Superior.

Diante dos fatos constatados, é perceptível que a origem escolar, social, cultural e econômica é de grande importância para o sucesso das pessoas ao longo da vida. Conseguir boas oportunidades de trabalho e prosseguir nos estudos depende em grande parte do percurso

³⁴ Dados da pesquisa. Informação verbal.

construído pelas pessoas ao longo da vida. O percurso escolar básico é imprescindível para as disputas que ocorrem na sociedade, revelando que o sucesso das pessoas não depende somente dos esforços individuais, mas de condições objetivas de vida viabilizadas através das políticas públicas, dentre as quais destacam-se: qualidade de vida, acesso à educação, saúde, emprego, renda e moradia. Com relação à educação Castro (2012, p. 78) afirma que:

A qualidade da educação revela-se como um importante fator associado a maioria das chances de aprovação e continuidade dos estudos. Quanto ao mercado de trabalho, os salários e empregabilidade influenciam na continuidade dos estudos, embora não seja possível afirmar que estariam diretamente associados às chances de aprovação.

A análise da citação reflete o quanto as condições escolares estão diretamente relacionadas às chances de enfrentar as disputas do mercado de trabalho e do ingresso na Educação Superior. Além das condições da escolarização básica, a questão econômica possui grande relevância, já que o fato do sujeito encontrar-se trabalhando faz com que ele possa realizar maiores investimentos para o prosseguimento dos estudos, quer seja procurando uma escola melhor, quer seja realizando um cursinho ou, até mesmo pagando mensalidade em uma faculdade privada.

Segundo Zago (2006), a pretensão em ingressar na Educação Superior é acompanhada de um grande investimento pessoal, independente dos resultados escolares anterior. Considerando que as formas de ensino não são equivalentes entre as escolas, o ingresso numa universidade pública, por exemplo, pressupõe uma formação anterior favorável, e para tal, muitos sujeitos da EJA buscam alternativas de ensino além do que vivenciam na escola.

Para Castro (2012), na dimensão do indivíduo, o sucesso educacional pode compreender o conhecimento adquirido na escola, o tempo gasto para concluir a escolaridade básica, o maior grau de escolaridade atingido, e a conversão de tudo isso em oportunidades posteriores. O ensino entre os indivíduos das camadas populares, as questões econômicas e culturais são determinantes para que os mesmos possam chegar a patamares mais elevados. Esses contextos são importantes para que as pessoas se mantenham na escola e realizem uma trajetória escolar positiva na Educação Básica, resultando em ampliação das oportunidades de inserção em outros espaços.

Entre os alunos participantes da pesquisa, todos comungam do ponto de vista que o processo de escolarização na EJA deixou a desejar quando foram realizar o Enem, pois, não

obtiveram sucesso na disputa por vaga no curso pretendido como primeira opção³⁵. Alguns deles tiveram que fazer um cursinho e outros realizaram o Enem sem obter êxito por várias tentativas³⁶. Entre as principais dificuldades encontradas na prova do Enem, os alunos participantes da pesquisa apontaram as seguintes:

Participante D: a dificuldade foi quanto à elaboração da redação, que é uma nota fora parte, e com interpretação de texto. Nunca fui muito boa em interpretar texto;
 Participante E: dificuldade nas provas de cálculos. Não tive uma base, pois as disciplinas foram vistas de forma aligeirada;
 Participante F: as provas de português e matemática eram muito difíceis. Realizei provas de vestibular por sete vezes.
 Participante G: dificuldades nas questões de cálculos e com interpretação textual;
 Participante H: muitas dificuldades com as disciplinas de exatas;
 Participante I: a prova tinha muitos textos. Não tinha muito conhecimento de interpretação de textos, já que na EJA tudo foi muito reduzido.³⁷

A análise das falas dos alunos entrevistados, complementada com outras informações obtidas sobre a EJA, aponta que o aluno chega à escola depois de um dia árduo de trabalho, carregado de problemas familiares e financeiros, se depara com aulas corridas, pouco contextualizadas, conteúdos pouco significativos e sem associação com suas experiências e expectativas de aprendizagem. Poucos conseguem assimilar os conhecimentos relativos à interpretação de textos, matemática e outras disciplinas.

Considerando o contexto social vivido pelos sujeitos da EJA, a escola e muitos professores entendem que esse aluno deve ser promovido e receber a certificação escolar, independente dos domínios que apresenta. Revela-se a falta de comprometimento com o sucesso dos alunos, uma vez que a falta de domínios dos conteúdos que possibilita a construção de novas aprendizagens e responder aos desafios impostos pela sociedade representa o fracasso não apenas desse aluno, mas também da escola, a qual não consegue oferecer um ensino que os prepare para as várias situações vivenciadas por eles com destaque para as disputas por postos de trabalho e exames de ingresso nas universidades.

Democratizar a escola e garantir a aprendizagem de qualidade na EJA significa oferecer boas condições de ensino a todos que a procuram, satisfazendo seus anseios pessoais e os tornando preparados para os desafios da sociedade, para o trabalho e para os concorridos exames de ingresso na Educação Superior. O direito aos processos educativos garantidos pelo ingresso na EJA deve ser acompanhado com a preocupação com a qualidade dessa modalidade de ensino.

³⁵ Dados da pesquisa.

³⁶ Dados da pesquisa.

³⁷ Dados da pesquisa. Informação verbal.

4.2 TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos anos o Brasil apresentou uma ampliação na oferta de vagas na Educação Superior, proporcionando a oportunidade de continuação dos estudos após a escolarização básica a diversas pessoas, principalmente àquelas pertencentes às camadas populares. Tal ampliação, principalmente na universidade pública, ocorreu a partir dos anos 2000, após um período de falta de investimentos na universidade pública, que se deu após os anos de 1980 e 1990, em um contexto de problemas de cortes orçamentários e falta de infraestrutura adequada nas instituições universitárias, condicionando a oferta da Educação Superior à superação de problemas que dificultam um ensino dentro dos padrões de qualidade imprescindíveis para uma boa formação superior.

Com base no que foram destacados anteriormente, as condições políticas e socioeconômicas do Brasil nos últimos anos refletiram no sucateamento e precarização das universidades públicas. A falta de repasses financeiros pelo Governo Federal e problemas administrativos decorrentes da falta de orçamento para garantir condições objetivas de funcionamento da universidade pública ocasionaram crises que comprometeram o seu funcionamento. Dentre os graves problemas enfrentados destacam-se cortes orçamentários nas universidades públicas, suspensão de atividades, demissão de trabalhadores, suspensão de obras em andamento e contas acumuladas, estes estão entre os principais problemas enfrentados pelas universidades públicas do Brasil, o que redundou no sucateamento de IES, e mesmo a privatização da Educação Superior.

A persistência dos problemas vivenciados pela IES pública e a ausência de medidas efetivas pelo governo contribuíram para a não superação das dificuldades, com reflexos na não ampliação do número de vagas para ingresso na Educação Superior pública. Essas lacunas deixadas pelas universidades públicas são preenchidas pelo setor privado que, desde os anos de 1980, encontrava-se em franco processo de expansão. Os anos 2000 mais especificamente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva registra um movimento de expansão do Ensino Superior, tanto nas instituições públicas como no setor privado, representando, portanto, novas possibilidades de ingresso na Educação Superior, ainda que tal situação manifeste as desigualdades e os limites da educação pública brasileira. A respeito das desigualdades ocasionadas pelo processo de expansão da Educação Superior, Castro (2012, p. 77/78) argumenta que:

[...] quando o sistema educacional de expande, as desigualdades entre grupos sociais tendem a permanecer estáveis e até mesmo a se ampliarem, uma vez que os grupos em posição social de vantagem estariam em melhores condições de aproveitarem as novas oportunidades abertas pela expansão.

Quer seja o ingresso nas IES públicas ou privadas, ainda que facilitado pelo processo de expansão ocorrido nos últimos anos, o egresso da Educação Básica pública tem encontrado desafios para ingressar na Educação Superior, já que suas condições escolares e financeiras são precárias para competir por uma vaga nos cursos de graduação, quando comparadas às condições escolares e financeiras das pessoas que pertencem às camadas sociais mais privilegiadas da sociedade. Para além do desafio de ingresso entre aqueles oriundos das escolas públicas e em condições financeiras menos favoráveis, as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica dos que conseguem alcançar a entrada na vida universitária (ZAGO, 2006).

Diante desses desafios, temáticas como a permanência, a elevação das taxas de conclusão dos cursos presenciais e o enfrentamento da evasão passaram a ser pauta de importantes debates e intervenções no cenário educacional brasileiro, mesmo que a erradicação dos problemas existentes na educação esteja bastante distante de serem superados (SILVA, 2015).

Tal desvantagem de ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior pode ser observada também entre o público da EJA, que ingressou tardiamente na escolarização básica, muitas vezes enfrentou uma longa permanência na escola por conta de várias reprovações, além de ter o processo de escolarização associado ao trabalho e à sobrevivência diária. Para os estudantes da EJA, ingressar, permanecer e concluir a Educação Superior tem sido um grande desafio. Essas dificuldades se revelam na maioria das universidades, principalmente com relação aos alunos pertencentes das camadas populares, cujo número de alunos que consegue concluir o curso superior é bem inferior ao quantitativo de alunos que conseguem ingressar neles. Sobre os cursos da instituição pesquisada, os dados do Quadro 6 revelam o panorama de matrículas, trancamento, cancelamento e evasão, inclusive no tocante aos egressos da EJA.

Quadro 6 – Matrículas realizadas, ativas e trancadas/canceladas/evasão por ano de ingresso no curso de graduação.

Número de matrículas	Tecnologia de Alimentos				Licenciatura em Ciências Agrárias			
	2015	2016	2017	Total	2015	2016	2017	Total
Realizadas	43	36	40	119	42	44	40	126
Ativas	28	22	32	82	13	20	26	59
Trancadas/canceladas/evasão	15	14	8	37	29	24	14	67
Realizadas por egressos da EJA	2	4	6	12	3	2	2	7
Ativas com egressos da EJA	2	3	4	9	3	1	0	4
Trancadas/canceladas/evasão entre egressos da EJA	0	1	2	3	0	1	2	3

Fonte: Secretaria do Ifma/Campus São Luís-Maracanã (2017). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Brasil, as taxas de evasão têm demandado por parte das IES a adoção de novas práticas de combate a essa problemática. Nesse sentido, destaca-se que formas de acompanhamento dos estudantes e prevenção dos riscos de evasão devem fazer parte das estratégias institucionais a serem adotadas pelas universidades. Os dados do Quadro 6 são um exemplo da falta de acompanhamento e da identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e adoção de medidas institucionais que ofereçam as condições necessárias para a permanência dos alunos até a conclusão do curso, já que as taxas de trancamento, cancelamento e de evasão são altas, comparadas às taxas de matrículas.

De acordo com Silva (2015), o crescimento das vagas e das taxas de matrículas tanto na modalidade presencial quanto a distância, a ampliação dos turnos de funcionamento das universidades não vem sendo acompanhadas pela criação de políticas e adoção de estratégias que garantam a permanência dos novos estudantes até a conclusão de seus cursos.

A esse respeito convém destacar que desde a Educação Básica são apresentados problemas que incidem diretamente na pretensão de fazer um curso superior. Os problemas presentes na escola e na família dessas pessoas das camadas populares são determinantes na hora da escolha do curso para o qual pretendem concorrer, podendo influenciar na realização de escolhas indevidas, que futuramente pode culminar na desistência do curso. A esse respeito, Zago (2006, p. 231), compreende que:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação.

Entre o público da EJA, o ingresso na universidade tem sido uma incógnita já que as adversidades que permeiam a vida dessas pessoas e as condições escolares ofertadas na EJA

não possibilitam grandes expectativas quanto à continuação dos estudos. Muitos acabam escolhendo cursos pouco concorridos e sem qualquer interesse pessoal, e ao adentrarem nestes acabam não se identificando e evadindo-se. Entre os estudantes participantes da pesquisa, quando perguntados sobre a escolha do atual curso, obtivemos as seguintes respostas:

Participante D: escolhi o curso após fazer algumas pesquisas, mas na época tinha vontade de fazer outro curso;

Participante E: tinha vontade de fazer gastronomia, mas por aconselhamento de uma amiga escolhi esse curso e só depois eu me identifiquei com o mesmo;

Participante F: tinha vontade de fazer arquitetura ou publicidade. Como não consegui, resolvi por essa opção que possui relação com a formação técnica anterior;

Participante G: queria fazer o curso de nutrição, mas como a pontuação no Enem foi baixa resolvi por escolher esse curso;

Participante H: pretendia fazer enfermagem ou turismo. Como esses cursos eram difíceis de passar resolvi por usar os pontos para ingressar nesse curso;

Participante I: já tinha alguns cursos na área de cozinha e trabalho cozinhando, então estou em um curso que eu gosto.³⁸

Percebe-se nas falas dos entrevistados, que o ingresso nos seus respectivos cursos se deu num contexto em que dispunham de pouco ou quase nenhum conhecimento sobre os cursos escolhidos, desejavam outra opção de curso e tinham baixa pontuação no Enem. Tal situação os leva a optar pelos cursos menos concorridos, o que muitas vezes implica na desistência por falta de identificação pessoal e profissional. De acordo com informações levantadas através de entrevista realizada com a participante A da pesquisa, quando perguntada sobre o problema de evasão escolar nos cursos ofertados pela instituição, informou que “muitos alunos não se identificam com o curso logo no início, principalmente os cursos de formação docente, e a universidade não tem pensado e adotado medidas para como combater essa evasão precoce”³⁹. A esse respeito Costa e Dias (2015, p. 53), compreendem que “[...] a questão da evasão educacional está relacionada a múltiplos fatores, como características pessoais, condições econômicas, dúvidas em relação à opção realizada, entre outras”.

Os que permanecem no curso com o objetivo de concluí-los, enfrentam diariamente os desafios acadêmicos de quem teve uma escolarização básica defasada e aligeirada, que precisa do esforço redobrado para poder acompanhar no processo de ensino-aprendizagem das aulas, ou seja, os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas e as práticas inerentes aos cursos. Sobre esse aspecto, Zago (2006, p. 232), compreende que “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representa menor risco de exclusão”. A

³⁸ Dados da pesquisa. Informação verbal.

³⁹ Dados da pesquisa. Informação verbal.

respeito dessas possibilidades de ingresso e as condições de permanência no curso superior, Silva (2015, p. 126) compreende que:

Apesar de reconhecermos que a massificação do ensino superior é uma realidade incontornável, cabe uma reflexão crítica acerca das perspectivas de democratização do acesso, em relação à democratização do sucesso dos novos ingressantes, desejosos de uma formação acadêmica universitária.

O insucesso acadêmico, de acordo com Silva (2015), se traduz no trancamento ou abandono do curso que pode ser explicado pelo frágil capital cultural com que a maioria dos estudantes ingressa na universidade. Muitos carregam uma precária escolarização anterior, demonstrando dificuldades de leitura, escrita, cálculo, comunicação, entre outras competências e habilidades que são atributos básicos para a formação de nível superior. Com o público egresso da EJA, esses problemas são agravados já que lhes impões limitações na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Quando questionados sobre os principais problemas de aprendizagem enfrentados nas aulas dos seus respectivos cursos de graduação, os estudantes participantes da pesquisa responderam que:

Participante D: as dificuldades são com as disciplinas de cálculos;
 Participante E: dificuldades nas disciplinas que envolvem cálculo, já que no ensino médio tive mais afinidade com as disciplinas de humanas;
 Participante F: grandes dificuldades nas disciplinas pedagógicas e com a produção de artigos científicos;
 Participante G: problemas na resolução de alguns cálculos exigidos por algumas disciplinas;
 Participante H: muitas dificuldades com as disciplinas de exatas;
 Participante I: os principais problemas são com as aulas de matemática.⁴⁰

As falas dos entrevistados refletem como alguns egressos da EJA chegam à Educação Superior com dificuldades de aprendizagem por conta dos conhecimentos prévios insuficientes. Embora lhes sejam dadas as oportunidades de escolarização básica, essa é marcada por práticas educativas, que adotam metodologias que não dão conta de favorecer o acesso a aprendizagem dos conteúdos curriculares que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos prévios e a construção de novos conhecimentos, necessários à continuação dos estudos na sua plenitude. Segundo Zago (2006, p. 232), “sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino”. Em se tratando da EJA, esse problema da qualidade torna-se mais sério, pois mesmo com a ampliação de oportunidades, muitos cursos e exames de certificação dessa modalidade de ensino são marcados pela rapidez e o tratamento não aprofundado dos conteúdos escolares.

⁴⁰ Dados da pesquisa. Informação verbal.

O ensino aligeirado e marcado pela ausência de alguns conteúdos que formam a base curricular do Ensino Médio, e como tem acontecido na EJA, causa um efeito que se traduz em exclusão que vai desde a escolha do curso, já que os candidatos sentem-se menos preparados para a escolha dos cursos de maior prestígio, até o percurso universitário daqueles que conseguem ingressar na universidade, ocasionando desestímulos que levam muitas vezes ao trancamento ou abandono do curso.

Entre os alunos participantes da pesquisa, todos comungam que o percurso da escolarização na EJA teve deficiências e isso reflete na aprendizagem, compreensão, apreensão dos assuntos que são trabalhados em situações de sala de aula tanto teóricos como práticos na universidade⁴¹. Alguns deles, diante dessas dificuldades, já pensaram em desistir do curso, contudo acabam se adaptando a esse universo de dificuldades para poder atender às necessidades da formação superior, e como consequência conseguir melhorar as condições de vida, emprego e renda e alcançar patamares mais elevados na sociedade⁴².

Para Coulon (2017), sejam quais forem as dificuldades e as limitações dos estudantes, elas precisam ser superadas para que eles consigam concluir seus cursos, e isso inclui um esforço não somente do aluno, mas principalmente o comprometimento das IES e de seus docentes que precisam pensar e encaminhar soluções viáveis para garantir a permanência dos estudantes até o final do curso. Portanto, devem ser oferecidas as oportunidades acadêmicas que fortaleçam a formação qualificada desse estudante, o que inclui um esforço redobrado por parte da universidade, principalmente quando se trata de um aluno das camadas populares, para quem o contexto extraescolar lhes impõe limitações para uma boa formação acadêmica. A esse respeito, Coulon (2017, p. 130) compreende que:

A situação se torna mais complexa quando os estudantes matriculados são trabalhadores de uma modalidade da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda mais, se estão matriculados em cursos superiores noturnos, pois suas oportunidades de viverem a universidade e toda a gama de situações formativas se tornam mais restritas, em virtude do trabalho e da falta de tempo, respectivamente, um aspecto da vida e uma variável, difíceis de serem articuladas quando o assunto é a vida universitária.

Os egressos da EJA, muitas vezes levam a rotina acadêmica aliada ao trabalho. Com isso, lhes restam poucas oportunidades de participarem das atividades científicas que acontecem na universidade, principalmente se o curso que frequenta funcionar no turno noturno. As suas atividades acadêmicas ficam restritas às aulas, restando-lhes poucas oportunidades de vivenciar, pensar, realizar, participar de atividades diversas que a ambiência

⁴¹ Dados da pesquisa.

⁴² Dados da pesquisa.

universitária proporciona, e se relacionar com diferentes atores: colegas, professores, gestores, pessoal administrativo, de apoio, entre outros (SILVA, 2015).

Segundo Silva (2015), as dificuldades enfrentadas e as rupturas são anunciadas logo nas primeiras semanas do curso, e o primeiro ano da graduação é visto com muita dificuldade e as probabilidades de abandono ou fracasso são maiores. Em se tratando do universitário egresso da EJA, essas dificuldades são ainda maiores, e superar essas barreiras é encarado como grande desafio diante das diversidades que marcam esse público.

[...] a condição dos novos estudantes universitários – jovens e adultos - é lastreada por um conjunto de fatores que nem sempre se conjugam. As desigualdades que vitimaram (e ainda vitimam) esse público passam a ser, então, confrontadas pelo desejo, pela expectativa, pelo esforço, pela esperança de poder construir um futuro; uma nova história de vida, na qual, o acesso ao conhecimento, a cultura, a crítica, a liberdade de pensamento e de expressão e, conseqüentemente, a cidadania tenham lugares cativos.

Para os egressos da EJA, concluir um curso de graduação representa não somente a formação de nível superior, pois estes almejam realizar cursos de pós-graduação, prestar concursos públicos, voltar para suas cidades de origem e dar um retorno social e profissional à sua comunidade, trabalhar fora do País, entre outros aspectos muito mais do que simplesmente a satisfação pessoal de ter um curso superior.

Dentro desse nível de complexidade e de responsabilidade, as IES e seus docentes assumem um papel preponderante, já que é no contexto da universidade e no exercício da docência que irá ocorrer a formação dos estudantes (SILVA, 2015). De acordo com Haddad (2007), os egressos da EJA demandam uma grande diversidade de atendimento, o que pode aproximar os cursos das características peculiares dos seus educandos.

Reafirma-se desse modo o papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de defesa dos direitos humanos, que traz subjacente a necessidade de pensar o(a) cidadão(ã) em suas relações com o direito à educação de modo a viabilizar sua efetiva participação nas estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade. (CAPUCHO, 2012).

Na perspectiva de análise de Costa e Dias (2015), os universitários das camadas populares ao conciliarem trabalho e estudo, e ainda possuem uma situação financeira desfavorável para a compra de livros, deslocamento para congressos, eventos e atividades extraclasse, podem apresentar problemas de adaptação nesse novo espaço de ensino que exige maior autonomia e conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade.

Diante dessas adversidades as IES devem adotar uma estrutura de apoio capaz de garantir a inclusão desses novos estudantes, atender suas expectativas e necessidades de formação, o que poderá contribuir significativamente para o sucesso dos estudantes a partir do suporte social, material e pedagógico (COSTA e DIAS, 2015). Existe a necessidade da adoção de políticas institucionais para acolhida dos universitários com maiores dificuldades, contribuindo para a permanência deles até a conclusão dos seus cursos. Destaca-se também o papel do professor no aprendizado desses alunos, buscando motivá-los a superar suas principais dificuldades no percurso da formação universitária. Costa e Dias (2015), atentam para a existência de um conjunto de ações institucionais, denominadas estruturas de apoio, as quais estimulam o desempenho e a permanência dos alunos na Educação Superior até a conclusão do curso.

Essas estruturas de apoio, formadas basicamente pela oferta de moradia e condições para que o aluno possa diminuir seus deslocamentos, ter mais tempo para se dedicar aos estudos, além de suporte para aulas e tutoria, apresentam-se como um diferencial positivo que deveria ser oferecido não apenas para os ingressantes e alunos desfavorecidos, mas a todos que tenham necessidade. Além disso, essa rede de suporte também estimula a interação entre os estudantes e professores, de forma que os alunos ingressantes se sentem acolhidos em um grupo e estimulados a dele participar.

Ao mesmo tempo, é preciso destacar o papel do professor, seu relacionamento com os alunos, expectativas em relação à sua aprendizagem, metodologia de ensino e seu preparo para a docência têm papel importante na relação do aluno com a universidade. Nesse sentido, torna-se fundamental que a formação de professores para o Ensino Superior considere e valorize a reflexão sobre os diferentes perfis dos sujeitos que compõem a sala de aula. (COSTA e DIAS, 2015, p. 59).

Os problemas de fracasso e evasão escolar dependem da articulação de vários fatores, ou seja, as dificuldades dos universitários podem ser bem mais facilmente superadas quando existe um bom suporte institucional que vai desde as estruturas de apoio mencionadas com destaque à formação e atuação, adequação da prática pedagógica do professor universitário às características e necessidades dos alunos. A respeito do professor universitário no contexto que envolve a formação de estudantes egressos da EJA, Silva (2015, p. 138), destaca que:

O nível de complexidade e de responsabilidade que se impõe à docência, nem sempre é visualizado pelos profissionais que protagonizam o seu exercício, no contexto da universidade, no que concerne a formação dos estudantes. Em se tratando do novo perfil dos estudantes das IES públicas, os desafios relativos a dimensão pedagógica, quer para docentes iniciantes, quer para docentes experientes, são consideráveis.

Considerando esse suporte institucional no Ifma/Campus São Luís-Maracanã e de acordo com o destacado na entrevista da participante A, “não existem políticas específicas de atendimento aos egressos da EJA, nem tampouco o Projeto Pedagógico da Instituição prevê

ações diferenciadas para esse público. Entretanto, os egressos da EJA são atendidos pelos mesmos núcleos de apoio dos demais estudantes”⁴³.

Sobre a capacitação dos professores universitários para o trabalho com o público egresso da EJA, a mesma entrevistada relatou que “não existem cursos exclusivos para essa demanda, apenas cursos diversos previstos no calendário anual da Instituição, que porventura até podem contemplar questões sobre a EJA”⁴⁴.

Participante A: alguns estudantes egressos da EJA são excelentes alunos, embora os professores não façam um levantamento de quem são esses alunos para a realização de um acompanhamento diferenciado da aprendizagem deles. O Ifma oferece acompanhamento a eles através de setores como biblioteca, Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Departamento de Assistência ao Educando (DAE), serviços médicos, atendimento de enfermagem e alojamento. É oferecida também assistência financeira através de bolsas e auxílios para os estudantes das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhos, filhos de produtores rurais e aqueles com baixa renda e residentes em São Luís, para complementar as despesas com transporte, alojamento, moradia e alimentação. Desde que atendam aos critérios estabelecidos pela Instituição, os egressos da EJA também são contemplados com esses benefícios. Faz-se necessário, entretanto a adoção de medidas mais específicas, voltadas para esses alunos considerando suas necessidades e especificidades.⁴⁵

O ingresso desse novo perfil de aluno na Instituição pesquisada tem aumentado em termos de matrícula, mas a permanência do mesmo não vem ocorrendo com mesmos níveis, pois conforme a entrevistada, os universitários egressos da EJA apenas são contemplados nos programas institucionais que atendem a comunidade estudantil de um modo geral. Seus contextos de vida e suas dificuldades de aprendizagem não são considerados para a formulação de estratégias pedagógicas mais específicas que possam combater a evasão desses sujeitos. Para Silva (2015, p. 140),

Diante do novo perfil de ingressante no ensino superior, nas IES públicas, os docentes universitários se veem diante da tarefa de mobilizar seus saberes e suas competências para ensinar, fazendo frente às dificuldades apresentadas pelos estudantes jovens e adultos, visando a sua superação através de ações estratégicas que favoreçam a construção do conhecimento com base na realidade concreta, no diálogo e nos interesses dos sujeitos. Inegavelmente, os primeiros passos a serem dados passam pela valorização da pessoa do estudante, pelo respeito e conhecimento da sua história e pelas aprendizagens da vida, que forjaram as experiências e modos de compreensão, que os fizeram chegar à universidade.

A respeito desse aluno ingressante na Instituição, segundo a entrevista da participante B, foi informado que: “desde a entrada do aluno, a equipe multidisciplinar faz um mapeamento do ingressante para o posterior acompanhamento do mesmo. Esse

⁴³ Dados da pesquisa. Informação verbal.

⁴⁴ Dados da pesquisa. Informação verbal.

⁴⁵ Dados da pesquisa. Informação verbal.

acompanhamento ocorre independente da especificidade do aluno”⁴⁶. Ainda de acordo com a entrevistada, “existe uma equipe profissional trabalhando o problema da evasão no Campus. Alguns alunos abandonam o curso porque não se identificam com o mesmo, e optam pela transferência interna”⁴⁷.

A análise dos dados e informações relatados acima revela que nesse mapeamento do ingressante não é considerado o fato de ele ser oriundo da EJA. Esse levantamento elege quesitos socioeconômicos e educacionais, sem considerar que os que são egressos da EJA poderiam ser mapeados para construção de um banco de dados para subsidiar a formulação das políticas institucionais de assistência estudantil do Ifma. Quanto à questão da transferência externa, percebe-se que nem sempre o aluno evadiu do curso, mas optou por mudá-lo de forma interna ou externa para encontrar um curso que lhe pareça mais fácil e adequado ao seu perfil.

De acordo com a entrevista do participante C, na sua entrevista “a Instituição deveria buscar ferramentas de acompanhamento desse aluno que vem da EJA. Atualmente não existem políticas de acompanhamento desse público que ingressa na graduação”.⁴⁸ O entrevistado também considera que alguns alunos desistem do curso para realizarem transferência interna ou externa. “Para alguns desses alunos, esse curso era a 2ª opção no Sisu, e ao ingressar não se identificaram com o perfil profissional. O problema da desistência nem sempre é por dificuldades de aprendizagem nas aulas”.⁴⁹

Nessa perspectiva, Silva (2015), pensa que o mapeamento do ingresso, o levantamento do perfil, o conhecimento das expectativas, além do acompanhamento da permanência, das vivências e dos índices de conclusão do curso de graduação entre os egressos da EJA, são aspectos que precisam ser considerados pelas instituições. Dentro desse contexto acadêmico, Silva (2015) comunga com Coulon (2017), a respeito do processo de *afiliação* desse estudante, uma vez que a vivência no cotidiano da universidade exige o desenvolvimento de políticas institucionais voltadas para o atendimento desse público, o que poderá contribuir para sua permanência, seu êxito acadêmico, e ainda para a compreensão e interpretação das regras e códigos institucionais e intelectuais que os levem a agir com maior autonomia e sucesso nas atividades acadêmicas.

⁴⁶ Dados da pesquisa. Informação verbal.

⁴⁷ Dados da pesquisa. Informação verbal.

⁴⁸ Dados da pesquisa. Informação verbal.

⁴⁹ Dados da pesquisa. Informação verbal.

Acreditamos que as eventuais dificuldades dos estudantes, vivenciadas durante o percurso da sua formação, serão menos intensas quanto maior forem os investimentos e as oportunidades à afiliação, cujos tempos que marcam a dinâmica universitária, devem ser nutridos pela ostensividade de informações institucionais, pela compreensão das rotinas acadêmicas, pela promoção de vivências acolhedoras entre pares, pela atenção e disponibilidade dos servidores técnicos e docentes universitários, enfim, a partir da garantia dos aspectos que favoreçam a construção de conhecimentos gerais e específicos, capazes de forjar aprendizagens sólidas – que extrapolam os domínios profissionais, já que visam ao desenvolvimento pessoal e a dimensão cidadã dos estudantes universitários. (SILVA, 2015, p. 141)

O direito à educação, de acordo com Araujo (2011), pode ser traduzido em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência, mediante ensino de qualidade igual para todos. Esse pressuposto indica que o Estado deve formular e implementar políticas educacionais que ofereçam ensino com iguais possibilidades para todas as pessoas, desde a Educação Básica até a Educação Superior. Para além dos instrumentos legais que assegurem vagas nesses níveis de ensino, o Estado precisa dar condições de ensino com qualidade, além de criar mecanismos que favoreçam a permanência do aluno na escola ou universidade, combatendo os elevados índices de evasão existentes nos sistemas educacionais brasileiros.

Para Fonseca (2009), vários autores compreendem a função equalizadora da educação como a alternativa de referência para exigir do Estado a garantia da oferta, o acesso e a permanência das pessoas no sistema de ensino. Não somente devem ser fortalecidas as políticas de expansão de vagas, pois as mesmas atraem para as universidades novos sujeitos, demandando para o Estado a construção de políticas de permanência e várias exigências para a qualidade do ensino. Com isso, as demandas e decisões devem tomar proporções não somente em nível de políticas institucionais, mas também nacionais, para que o aluno possa permanecer e concluir os cursos universitários.

De acordo com Fonseca (2009), essa qualidade passa pela avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de professores e técnicos administrativos, além da dinâmica interna das universidades que devem focar a gestão institucional na perspectiva democrática, a autoavaliação e o currículo. O autor também deixa claro que a qualidade não pode ser legitimada somente pela competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas, mas principalmente pela função social da educação em preparar as pessoas para o exercício profissional e da cidadania, desde que orientada por princípios éticos.

Depreende-se, com base na análise até aqui desenvolvida, que o novo perfil de estudantes jovens, adultos e idosos que ingressa nas IES, precisa ser discutido e

problematizado com o objetivo de encontrar os caminhos para enfrentar os desafios que permeiam o percurso de formação universitária desses sujeitos (SILVA, 2015). No que se refere à Instituição pesquisada, esta e seus professores devem se instrumentalizar com informações sobre as características desse público ingressante, contando com o apoio dos demais setores que formam a Instituição.

Para Silva (2015), a integração entre professores e alunos pode permitir o acesso a algumas informações importantes sobre os universitários, uma vez que essa aproximação irá possibilitar aos novos universitários egressos da EJA conhecer melhor a Instituição e o curso escolhido, entre outras experiências acadêmicas que podem ser desenvolvidas desde o início do curso, contribuindo desse modo para a construção de boas relações entre professores e estudantes, e para o processo de *afiliação* dos universitários como princípio central para aprofundar as possibilidades de conclusão dos seus cursos e de sucesso acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação consistiu em uma pesquisa sobre as trajetórias escolares, as condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da EJA na Educação Superior, com o objetivo de identificar como as determinações de ordem políticas, pedagógicas, socioeconômicas e institucionais influenciam a trajetória desse público na universidade. Ao final da investigação, confirmou-se a hipótese inicial de que o processo de escolarização dos egressos da EJA é marcado pela descontinuidade, uma escolarização básica desvantajosa, de qualidade questionável, com repercussões nas etapas posteriores de escolarização desses estudantes, evidenciadas através das dificuldades para o ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior, além de repercutirem também em outros contextos de vida das camadas populares da sociedade, tais como trabalho, condições de vida digna, saúde e etc. Essas dificuldades são ampliadas pela falta de políticas no cenário educacional nacional e institucional, específicas e diferenciadas para atendê-los.

Ao estudar o contexto de oferta da EJA no País, constatou-se que a mesma é uma modalidade flexível, e que considera as diferenças individuais e os conhecimentos prévios adquiridos pelos jovens, adultos e idosos ao longo da vida. Trata-se de uma proposta educacional cujo objetivo é vislumbrar novas possibilidades para o exercício da cidadania e plena participação na sociedade, (re)inserção no mercado de trabalho em condições mais vantajosas, além do prosseguimento dos estudos na Educação Superior.

No que se refere à expectativa de ingresso na Educação Superior entre os egressos dessa modalidade de ensino, a pesquisa evidenciou que esse público enfrenta sérios desafios na transição da Educação Básica para a Educação Superior. Os problemas de qualidade de ensino que permeiam a EJA e as condições socioeconômicas dessas pessoas têm dificultado o ingresso na universidade e a permanência daqueles que conseguem aprovação nos concorridos exames de acesso às universidades.

Com relação a essas formas de ingresso na Educação Superior através dos exames meritocráticos que vêm sendo realizados no País, conforme destacou-se ao longo dessa dissertação, os egressos da EJA estão em situação de desvantagem face aos conhecimentos pouco aprofundados, tratados de forma aligeirada e insuficiente ao longo da sua escolarização básica.

No que se refere à permanência daqueles que conseguem vencer os desafios desses “criteriosos” exames, destacam-se os desafios enfrentados diariamente para estudar e concluir a Educação Superior, tendo em vista que a sua aprendizagem básica insatisfatória, condições socioeconômicas degradantes com uma situação agravada pela insuficiência de políticas institucionais que permitam a adoção de estratégias que possibilite identificar o perfil desses alunos ingressantes nos cursos de graduação, e o posterior acompanhamento das suas vivências acadêmicas, enfatizando também a necessidade de ações de assistência estudantil que garantam a sua permanência na universidade até a conclusão do curso.

Os dados da pesquisa relativos às trajetórias escolares e as condições de ingresso, bem como a permanência dos egressos da EJA no Ifma, revelaram que os alunos enfrentaram grandes desafios para ingressar na Instituição, e agora se defrontam com obstáculos para nela permanecer até a conclusão dos seus cursos de graduação.

A pesquisa revelou ainda que mesmo com a expansão da Educação Superior no País, poucas pessoas pertencentes às camadas populares conseguem ser aprovados no Enem, na concorrência por uma vaga na universidade, seja ela pública ou privada. E aqueles que conseguem integrar esse novo universo educacional precisam de alguns pré-requisitos para que possam permanecer e concluir os estudos. Entre esses pré-requisitos para a permanência e conclusão, destaca-se uma boa escolarização básica, condições socioeconômicas favoráveis para realização dos estudos universitários, e a implementação de políticas de assistência estudantil que facilitem o acolhimento e a permanência do aluno no ambiente universitário. Do ponto de vista nacional, as políticas públicas também devem assegurar as condições educacionais necessárias para que esses ingressantes permaneçam nos cursos universitários até a conclusão.

O número de egressos da EJA na Educação Superior tem aumentado, mesmo que de forma muito lenta, porém quanto à permanência e conclusão nos cursos ofertados, os resultados evidenciados são inversamente proporcionais, pois muitos desses estudantes universitários não conseguem se adaptar à complexidade da universidade, e acabam desistindo do curso.

Nesse contexto de dificuldade para a permanência dos egressos da EJA na Educação Superior, a pesquisa evidenciou que mesmo que sejam dadas as possibilidades para que todos os alunos de uma turma comecem o curso juntos, nem todos possuem as condições necessárias para realizar e concluir juntos, face às suas condições concretas de vida que apresentam diferenças o que determina, conseqüentemente, percursos também diferenciados. O estudante da EJA, em particular, enfrenta muitos obstáculos com as rotinas, regras e códigos da universidade, demonstrando dificuldade em se *afiliar* ao mundo universitário.

Entre os alunos participantes da pesquisa, identificou-se que as dificuldades enfrentadas são bastante comuns. Dentre estas destacam-se as dificuldades de leitura, escrita, operação com cálculos, comunicação, entre outros problemas ligados à escolarização anterior, fato que dificulta a aprendizagem nas disciplinas da graduação. Alguns alunos sequer se identificam com o curso que frequentam, já que a escolha do mesmo se deu em função da nota obtida no Enem, não lhes sendo permitido escolher algo que desejassem, como por exemplo, cursos de maior prestígio social e que demandam maior pontuação para ingresso.

A situação socioeconômica desses sujeitos também não oferece expectativas positivas em relação à continuação dos estudos após a Educação Básica. Os gastos com transporte e material didático na universidade demandam boas condições financeiras, e a assistência estudantil proporcionada nas IES nem sempre contemplam todos os que dela precisam. Em se tratando do egresso da EJA, na Instituição investigada, não existem políticas institucionais específicas para o enfrentamento dos principais problemas que permeiam a vida acadêmica desses alunos, uma vez que os mesmos são contemplados pelas mesmas políticas assistivas aos demais alunos.

Constatou-se que o investimento na infraestrutura das escolas, na formação e valorização docente, na construção de materiais didáticos, e outras demandas próprias para a efetivação da qualidade do ensino oferecido na EJA, bem como o acolhimento e acompanhamento dos egressos dessa modalidade de ensino que ingressam na Educação Superior são importantes para o sucesso acadêmico desses sujeitos.

Os dados da pesquisa revelaram também que os alunos participantes possuem características distintas quanto à idade, à cidade de origem, cor da pele, crença religiosa e

estado civil. Tal heterogeneidade deve ser de interesse tanto das IES como do professor universitário, pois o acesso a essas informações pode subsidiar a elaboração do planejamento educacional tanto da instituição quanto do docente com vistas a respaldar a seleção de procedimentos didáticos pedagógicos, considerando as necessidades, os conhecimentos e aprendizagens que contribuam para a permanência desse estudante até a conclusão do curso, realizando aprendizagens significativas que proporcionem a sua emancipação cidadã.

No contexto universitário, o esforço por parte dos jovens, adultos e idosos oriundos das camadas populares é redobrado, pois precisam resgatar conhecimentos escolares anteriores, muitas vezes já esquecidos ou apreendidos de forma incompleta. Os dados da pesquisa evidenciam que as origens escolar, social, cultural e econômica desempenham papel importante para o sucesso na vida universitária.

Destaca-se ainda que a evasão na Educação Superior tem demandado por parte das IES a adoção de estratégias de combate a essa problemática. Na Instituição pesquisada, esse problema representa um contingente expressivo de estudantes, e nestes incluem-se os egressos da EJA. O acompanhamento realizado ao aluno e as medidas institucionais que favorecem a sua permanência até a conclusão do curso, não têm dado conta de resolver todas as adversidades identificadas, já que as taxas de trancamento, cancelamento e de evasão são altas quando comparadas às taxas de matrículas realizadas nos cursos investigados.

O insucesso na universidade muitas vezes se traduz no trancamento ou abandono do curso, e possui estreita relação com o percurso da escolarização básica e as condições de vida dos estudantes. Em se tratando do egresso da EJA, a deficiência de aprendizagem oriunda dessa modalidade de ensino aliada às condições de vida precárias que muitos deles levam, se reflete no fracasso na universidade.

Dessa forma, a partir dos dados da pesquisa em diálogo com os autores que subsidiaram a elaboração da presente dissertação, considera-se que as dificuldades e as limitações dos alunos precisam ser superadas a fim de conseguirem concluir seus cursos. É indiscutível que os esforços pessoais, as IES e seus docentes precisam ser pensados e encaminhados para soluções viáveis garantindo, assim, a permanência dos alunos até o final do curso.

No caso dos alunos e da instituição investigados, faz-se mister a implantação de políticas institucionais diferenciadas para acolhimento dos universitários que apresentam situação socioeconômica de desvantagem, de modo a contribuir para sua permanência na universidade e concluir todo percurso de formação universitária. O professor também

apresenta um papel importante no aprendizado desses alunos, devendo contribuir para a superação das principais dificuldades enfrentadas diariamente na rotina de estudos.

Assim, a superação dos problemas quanto ao ingresso dos egressos da EJA na universidade, envolve a articulação de vários fatores, para superar dificuldades na realização dos exames de acesso à Educação Superior e na permanência e conclusão daqueles que conseguem ingressar na universidade. Tais dificuldades podem ser superadas através da construção de políticas educacionais que fortaleçam a estrutura física e a qualidade do ensino nas escolas que oferecem a EJA, além de políticas que ofereçam um suporte institucional universitário que vai desde as estruturas de assistência estudantil, incluindo a problematização da realidade dos egressos da EJA, até os fóruns de debates promovidos pelas instituições sobre a formação continuada dos professores universitários.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 279-292. jan./abr. 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade de oportunidades**. Brasília: Ed. UnB, 1981.
- BOURDIEU. Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital n.º 43, de 24 de julho de 2017, Exame Nacional Para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – Encceja Nacional 2017**.
- _____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. **Resolução CNE/CEB n.º 03, de 15 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2010.
- _____. **Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007**, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- _____. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006**, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002**, que institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2002.
- _____. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2000a.
- _____. **Resolução CNE/CEB n.º 01, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2000b.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **O Processo de Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: olhares, desafios e perspectivas**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. 172 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CASTELLI JUNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**. Brasília, v. 94, n.º 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CASTRO, Vanessa. Determinantes do sucesso educacional: um olhar sobre as trajetórias educacionais de sucesso. In: **Revista Teoria e Cultura**, v. 7, n. 1/2, p. 69-80, jan./dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 9, n. 17 e 18, jan./jun., ago./dez., 2015.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez, 2017.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FARIA, D. S. A; MOURA, D. H. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. In: **Dossiê Educação e Juventude**. Ano 31, vol. 4, Rio Grande do Norte, 2015.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. 244 páginas. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES [online]**. Vol. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre - RS, v. 35, n. 1, p. 187-206, jan./abr., 2010.

GEORGES, Rafael; MAIA, Katia. **Relatório a distância que nosso une: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação (online)**. nº 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (organizadores). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confinte**. Brasília: Unesco, MEC, 2014.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013. 355 páginas. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**, aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Maranhão, MA, 11 jun. 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA). **Resolução CEE/MA Nº 144, de 6 de julho de 2006**. Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Maranhão, MA, 06 jul. 2006.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibepex, 2011.

PEREIRA, Diego Rodrigo. **Os descompassos na educação de jovens e adultos**. São Luis: Universidade Estadual do Maranhão, 2014. 15 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Universidade Estadual do Maranhão, São Luis, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre - RS, v. 35, n. 1, p. 65-86, jan./abr., 2010.

RIOS, Clara Maria Almeida. **A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUNEB, 2011.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015**, aprova o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Luís (PME) e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Luís, São Luís, MA, 18 nov. 2015.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A.; MENDES, Nelson C. **Educação a Distância no Brasil: fundamentos legais e implementação**. Abed. São Paulo, v. 11, 2012.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 263 páginas. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SERRÃO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Neilton da. Processo de aflição de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.** Vol. 3, nº 5, 2015.

SILVA, José Barbosa da. LIMA, Orlandil Moreira. Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

SOUZA, Joyce Bezerra de; FERNANDES, Laedson Luiz; BARRETO, Magna Sales. **A educação a distância para a educação de jovens e adultos: uma proposta de inserção social.** In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2014. Disponível em: <
http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_10/JoyceBezerradeSouza-CO10.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n. 32, mai./ago., 2006.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob a responsabilidade do mestrando Diego Rodrigo Pereira e da orientadora Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine no final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá qualquer penalidade.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. A pesquisa tem por objetivo analisar as trajetórias escolares, as condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior.
2. A colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e questionários, a serem realizados na própria instituição pesquisada e com duração máxima de 1(uma) hora. As entrevistas e aplicação dos questionários serão conduzidas pelo mestrando Diego Rodrigo Pereira. Poderá haver registros de áudios.
3. Os benefícios relacionados à participação na pesquisa serão conhecer melhor a temática abordada e a realidade vivenciada na instituição investigada, sem quaisquer outros benefícios diretos.
4. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa serão mínimos, ou seja, apenas na forma de desconforto gerado a partir da coleta de dados por meio de entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.
5. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o participante receberá uma cópia.
6. Serão assegurados o acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social e psicológica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

7. Não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela participação na pesquisa. No entanto, caso o participante ou seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como transporte e alimentação, ambos serão ressarcidos. As despesas tidas pela participação da pesquisa e dela decorrentes serão cobertas pelo pesquisador responsável.

8. Será garantida a indenização em casos de danos físicos e/ou emocionais, decorrentes da participação na pesquisa.

9. Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Os dados coletados serão utilizados para a elaboração da Dissertação de Mestrado, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES.

11. Qualquer dúvida, o participante poderá entrar em contato com Diego Rodrigo Pereira, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone (98) 98807-8741, e-mail: diegoantropologo@hotmail.com, com a pesquisadora Francisca das Chagas Silva Lima, telefone (98) 98835-2715, e-mail: fransluma@bol.com.br, com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação ou Comitê de Ética em Pesquisa, da UFMA, localizados na Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580, São Luís-MA, telefones: (98) 3272-8660 / 3272-8708.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

São Luís, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Apêndice B - Questionário - Alunos

Pesquisador: Diego Rodrigo Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA

Prezado(a),

Este questionário faz parte da minha pesquisa de dissertação intitulada **TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima. O meu interesse é levantar informações sobre as trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Superior. Com esse objetivo, elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma) / Campus São Luís-Maracanã como lócus da pesquisa.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você responderá a um questionário. O objetivo é conhecer o perfil dos egressos da EJA matriculados nos cursos de graduação do Ifma, para posteriormente, levantar informações que nos possibilitem repostas para a problemática da pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: () feminino () masculino

Naturalidade: _____

Cor/etnia: () branco(a) () preto(a) () indígena () outro: _____

Possui alguma deficiência? () não () sim Qual: _____

Religião: () evangélico(a) () católico(a) () espírita () umbanda

() candomblé () sem religião () outras religiosidades: _____

Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a)/divorciado(a)

() viúvo(a) () união estável

2. TRABALHO, SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA E GRUPO FAMILIAR:

Você trabalha? () não () sim. Em que? _____

Com quantos anos começou a trabalhar? _____

Caso não trabalhe, responda: Já trabalhou? _____ Em que?
 _____ Por que saiu? _____ Como
 se sustenta? _____

Tendo como base o atual salário mínimo, qual a sua renda mensal?

- () menos de um salário () 1 salário () 2 salários () 3 salários
 () 4 salários () 5 ou mais salários

Escolaridade do pai/mãe:

- () analfabeto () analfabeta
 () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo
 () ensino fundamental completo () ensino fundamental completo
 () ensino médio incompleto () ensino médio incompleto
 () ensino médio completo () ensino médio completo
 () graduação incompleta () graduação incompleta
 () graduação completa () graduação completa
 () pós-graduação () pós-graduação

Há algum membro de seu grupo familiar de referência que concluiu a educação superior antes de você? () Sim () Não **Quantos?** _____ **Quem?** _____

3. TRAJETÓRIA ESCOLAR:

Você chegou a estudar no ensino regular?

- () não
 () sim, o ensino fundamental incompleto
 () sim, o ensino fundamental completo
 () sim, o ensino médio incompleto

Com quantos anos começou a estudar?

Ensino fundamental: _____ () EJA () Regular

Ensino médio: _____

Educação superior: _____

Qual a dependência administrativa da escola na qual você frequentou o Ensino Médio?

- () todo em escola pública estadual () todo em escola pública federal () todo em escola
 privada com bolsa () todo em escola privada sem bolsa

Você frequentou algum cursinho pré-vestibular? () sim () não **Porquê?**

Qual a forma de conclusão do Ensino médio?

- () EJA presencial Duração: () 1 ano () 2 anos () 3 anos
 () EJA à distância Duração: () 1 ano () 2 anos () 3 anos
 () Proeja
 () Aceleração de estudos
 () Certificação Enem
 () Exame supletivo. Qual: _____
 () EJA semipresencial/modular
 () Casa Família Rural

Como você avalia a influência de trabalhar e estudar durante a escolarização básica?

- () não trabalhava
 () atrapalhou meus estudos **Porquê?** _____
 () possibilitou meus estudos **Como?** _____
 () possibilitou crescimento pessoal
 () Possibilitou ajudar nas despesas em casa
 () outro _____

Possui outra graduação concluída? () não () sim **Qual?** _____ **Por que você está fazendo outra graduação?** _____

Recebe algum tipo de bolsa de assistência estudantil do Ifma?

- () não () sim **Qual?** _____

Qual motivo o fez iniciar um curso de graduação?

- () Conseguir um emprego
 () Progredir no emprego atual
 () Conseguir um emprego melhor
 () Adquirir mais conhecimentos, ficar atualizado
 () Atender à expectativa de meus familiares

4. CONTINUIDADE DA PESQUISA:

Você aceitaria continuar participando da pesquisa, concedendo uma entrevista em outro momento? () sim () não

Telefone: _____

E-mail: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Apêndice C - Roteiro de Entrevista - Alunos

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Data: ____/____/____

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA:

1. Você desistiu de frequentar a escola? Por quê? Por quanto tempo ficou sem estudar?
2. O que ou quem o estimulou a retornar a escola?
3. O que você esperava encontrar na escola?
4. No seu retorno a escola suas expectativas de formação foram atendidas?
5. Os professores faziam testes diagnósticos para conhecerem os alunos?
6. Você já pretendia fazer algum curso de graduação na época do ensino médio?
7. Você fez alguma complementação de estudos para prestar o Enem?
8. Você trabalhava na época da Educação Básica? () Sim () Não. Identifique como você articulava a relação trabalho/escola. _____

INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

9. Quais as principais dificuldades encontradas quando você prestou o Enem? Tais dificuldades possuem relação com sua escolarização na EJA?
10. Você sempre quis fazer esse curso? Qual a relação do curso com sua atuação profissional? Quais outras opções você tinha?
11. Quais as principais dificuldades encontradas no curso de graduação? Você avalia que tais dificuldades possuem alguma relação com sua escolarização na EJA?
12. Como você avalia a contribuição dos conhecimentos construídos no percurso de escolarização na EJA para sua graduação?
13. Como você avalia a prática dos docentes do curso de graduação? E a atuação/orientação diante das suas dificuldades decorrentes da escolarização básica?
14. Quais dificuldades de aprendizagem você enfrenta nas aulas?
15. Qual a importância desse curso de graduação na sua vida pessoal e profissional?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Apêndice D - Roteiro de Entrevista - Coordenadores

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Cargo: _____

Data: ____/____/____

1. Quais as políticas institucionais adotadas no Ifma para os alunos egressos da EJA?
2. Os professores apontam dificuldades na aprendizagem dos alunos egressos da EJA?
 Sim Não Quais? _____
3. O Projeto Pedagógico do curso de graduação contempla a adoção de medidas pedagógicas especiais direcionadas ao atendimento dos egressos da EJA?
4. Qual o percentual de evasão registrado nos cursos de graduação? Qual o percentual de evasão entre alunos egressos da EJA? O que vem sendo feito institucionalmente para diminuir os índices de evasão?
5. Em sua opinião, quais seriam as estratégias a serem adotadas para enfrentamento dos problemas de aprendizagem e evasão entre os alunos egressos da EJA?
6. Apresente o que julgar pertinente:

ANEXOS

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Anexo A - Comprovante de Envio do Projeto

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: DIEGO RODRIGO PEREIRA

Versão: 1

CAAE: 84909118.7.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 020007/2018

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Informamos que o projeto TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR que tem como pesquisador responsável DIEGO RODRIGO PEREIRA, foi recebido para análise ética no CEP UFMA - Universidade Federal do Maranhão em 12/03/2018 às 09:35.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP:

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Anexo B - Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: DIEGO RODRIGO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84909118.7.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.683.040

Apresentação do Projeto:

Para o avanço dos direitos conquistados na Constituição de 1988, a LDB de 1996 definiu a Ejaei como uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade escolar, dando lhes a oportunidade de escolarização fora da idade própria. Nessa perspectiva, os desafios para implementação da nova modalidade educacional se concentraram na adoção de políticas educacionais e recursos públicos que garantissem a oferta de escolas com o ensino de qualidade e adequado ao público da Ejaei. Conforme expressa Sander (2009, p. 83/84), “uma educação de qualidade para todos requer, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão capazes de materializar as políticas públicas e as disposições da legislação do ensino, no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais”. O Estado passou a implementar projetos, programas, exames e abertura de turmas presenciais e a distância para a conclusão do ensino fundamental e médio na modalidade Ejaei, elevando a

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



escolaridade da população brasileira e assumindo a educação como um direito ao longo da vida. Com esse novo olhar para a educação, a experiência escolar, ainda que tardia, passa a ter um novo sentido do ponto de vista da dimensão da formação humana: o de superação das expectativas dos jovens, adultos e idosos face às demandas impostas pela sociedade. Destacamos entre essas expectativas, o desejo que alguns jovens, adultos e idosos vislumbram em ingressar na Educação Superior. Embora o discurso liberal em educação argumente que o indivíduo é o responsável pelo seu destino, suas escolhas, por atingir uma posição social que lhe assegure vantagens, ou seja, o indivíduo é o próprio responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso e não o Estado ou organização social em que ele está inserido (ARAÚJO, 2012) e estudos como o de Castro (2012) aponte que indivíduos mesmo em circunstâncias de desvantagem social podem realizar trajetórias escolares de sucesso, estudos como o de Boudon (1981), Faria e Moura (2015), se opõem a essa ideia e apontam que as condições institucionais, socioeconômicas e pessoais repercutem na trajetória escolar. Baseado nesses estudos, obter sucesso ou fracasso na vida possui relação com os aspectos da origem social, cultural, econômica e principalmente educacional das pessoas. Nesse sentido, o direito educacional proposto ao público da Ejaí não pode se reduzir à concessão de oportunidades educacionais. A democratização do acesso à escola deve ser combinada pela oportunidade escolar e pelos níveis satisfatórios de qualidade educacional e desempenho escolar, possibilitando entre outras coisas, condições para acesso e permanência na Educação Superior. A aproximação da universidade com as escolas públicas está entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sendo assim, a suposta igualdade de oportunidade educacional na oferta da Ejaí, deve ser fortalecida com o acolhimento dos anseios do público dessa modalidade de ensino, sua preparação para o acesso a Educação Superior e a construção de estratégias educacionais que favoreçam a sua permanência nesse nível da educação escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as trajetórias escolares, as condições de acesso e permanência dos egressos da Ejaí na Educação Superior.

Objetivo Secundário:

a) Analisar os dispositivos legais e as políticas que orientam a implementação da Ejaí;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



- b) Identificar as influências das condições socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais dos sujeitos da Ejai no percurso de escolarização, acesso e permanência na Educação Superior;
- c) Identificar as políticas institucionais implementadas pelo Ifma, voltadas para garantir a permanência dos egressos da Ejai nos Cursos de Graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados à participação na pesquisa serão mínimos, ou seja, apenas na forma de desconforto gerado a partir da coleta de dados por meio de entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido aos participantes o acesso antecipado às questões dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Benefícios:

Os benefícios relacionados à participação na pesquisa serão conhecer melhor a temática abordada e a realidade vivenciada na instituição investigada, sem quaisquer outros benefícios diretos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta elaborada com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1086888.pdf	06/05/2018 23:58:40		Aceito
Outros	RESPOSTAAOPARECERPENDENTE.docx	06/05/2018 23:57:54	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.docx	06/05/2018 23:57:01	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	06/05/2018 23:56:22	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	06/05/2018 23:55:44	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODELIBERACAO.pdf	06/03/2018 21:39:09	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.PDF	06/03/2018 21:34:25	DIEGO RODRIGO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 29 de Maio de 2018

Assinado por: FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br